



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO
EDERBAL FOREST DA SILVA

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL FRENTE ÀS DEMANDAS DO MUNDO DO
TRABALHO: LIMITES E POSSIBILIDADES DA PEDAGOGIA DAS
COMPETÊNCIAS

Tubarão

2015

EDERBAL FOREST DA SILVA

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL FRENTE ÀS DEMANDAS DO MUNDO DO
TRABALHO: LIMITES E POSSIBILIDADES DA PEDAGOGIA DAS
COMPETÊNCIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, nível Mestrado, da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Clóvis Nicanor Kassick, Dr.

Tubarão

2015

S58 Silva, Ederbal Forest da, 1980-
A Educação profissional frente às demandas do mundo do trabalho : limites e possibilidades da pedagogia das competências / Ederbal Forest da Silva; -- 2015.
91 f. ; 30 cm

Orientador : Clóvis Nicanor Kassick.
Dissertação (mestrado)–Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2015.
Inclui bibliografias.

1. Formação profissional. 2. Mercado de trabalho. 3. Competência em informação. I. Kassick, Clóvis Nicanor. II. Universidade do Sul de Santa Catarina – Mestrado em Educação. III. Título.

CDD (21. ed.) 370.71

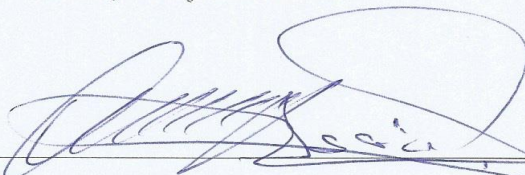
Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária da Unisul

EDERBAL FOREST DA SILVA

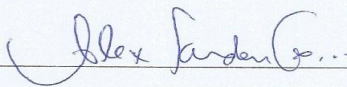
**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL FRENTE ÀS DEMANDAS DO MUNDO DO
TRABALHO: LIMITES E POSSIBILIDADES DA PEDAGOGIA DAS
COMPETÊNCIAS**

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade do Sul de Santa Catarina.

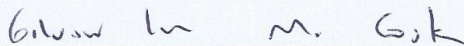
Tubarão, 17 de julho de 2015.



Professor e Presidente da Banca Examinadora Clóvis Nicanor Kassick, Dr.
Universidade do Sul de Santa Catarina



Professor Alex Sander da Silva, Dr.
Examinador Externo – Universidade do Extremo Sul Catarinense



Professor Doutor Gilvan Luiz Machado Costa, Dr.
Examinador Interno – Universidade do Sul de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que me concedeu a graça da saúde e disposição para prosseguir firme em meus objetivos, mesmo perante diversos obstáculos.

A minha família, que me deu apoio e sustentação em todos os momentos, mesmo sentindo as consequências de minha ausência, especialmente minha mãe, Neli Lourdes Forest da Silva, meu irmão, Narbal Forest da Silva e meu pai, que está presente em nossos corações, Francisco Manoel da Silva.

Aos professores e alunos do Mestrado, em especial ao meu orientador, professor doutor Clóvis Nicanor Kassick, que me auxiliou em todos os momentos do curso, através de suas orientações e grande experiência, e à professora Graça Bollmann e seu grande carinho.

Conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras. Conhecer é, pois, assimilar o real às estruturas de transformações, e são as estruturas elaboradas pela inteligência enquanto prolongamento direto da ação (PIAGET, 2013).

RESUMO

A presente pesquisa buscou refletir sobre o tema da educação profissional em sua relação com o mundo do trabalho pelo aporte da pedagogia das competências de Perrenoud (2000), enquanto possibilidade pedagógica para a formação profissional e para a formação cidadã. Tem como objetivo analisar os limites e possibilidades da pedagogia das competências para a formação do profissional cidadão, no sentido de refletir sobre uma formação profissional que atenda ao mercado como também forme para a cidadania. Como metodologia, utilizou-se uma pesquisa exploratória de cunho e levantamento bibliográficos. A característica exploratória, quanto aos objetivos, segundo Gil (2002), proporciona maior familiaridade com o problema de pesquisa, bem como um aprimoramento de ideias, buscando torná-lo mais explícito. Quanto aos procedimentos técnicos, trabalhou-se, nesta pesquisa, com o levantamento bibliográfico. Conforme Gil (2002), a pesquisa bibliográfica se desenvolve através de consulta, principalmente, em livros e artigos científicos já elaborados e isso permite ao pesquisador investigar fenômenos de uma forma muito mais ampla. Apresentou-se a idéia de autores como Ribeiro (1998) e Romanelli (2001), por retratarem aspectos da educação profissional no Brasil; Kassick (2000) e Kuenzer (2005), por apontarem sobre as demandas atuais do mundo do trabalho; e a organização do processo educativo de acordo com os princípios da pedagogia das competências propostos por Perrenoud (2000), como também um trabalho recente de pesquisadores/professores brasileiros sobre a educação profissional e cidadã, com base no desenvolvimento de competências (CATAPAN; KASSICK; OTERO, 2011). Os dados levantados, a partir do histórico da educação profissional no Brasil, evidenciaram que, do século XX ao início do século XXI, esta educação tinha por objetivo responder às necessidades produtivas do processo de industrialização brasileira, adaptando-se inclusive ao modo de produção da indústria. A partir da década de 1990, metodologias de produção foram sendo empregadas na área da educação, buscando formar indivíduos mais produtivos aos postos da fábrica. As necessidades atuais da fábrica em seus *modus operandi* demandam sujeitos polivalentes, no sentido de pensarem o seu fazer, buscando soluções aos problemas da produção. Em conclusão, identificou-se que uma educação profissional organizada para o desenvolvimento das competências atitudinais, cognitivas e operacionais, poderá apontar para a construção de uma sociedade menos desigual, pautada em valores coletivos e cooperativos e, simultaneamente, que tal formação profissional tem potencialidades para atender tanto ao mercado de trabalho quanto à formação para a cidadania.

Palavras-chave: Educação profissional. Mundo do trabalho. Organização do processo educativo. Pedagogia das competências. Formação cidadã.

ABSTRACT

This research sought to reflect on the theme of education in its relation to the world of work by teaching the contribution of skills Perrenoud (2000), as an educational opportunity for professional training and civic education. It aims to analyze the limits and possibilities of the teaching of skills for the formation of professional citizen, to reflect on vocational training that meets the market as well as forms for citizenship. The methodology used an exploratory research of nature and bibliographical survey. Exploratory feature, as the objectives, according to Gil (2002), provides greater familiarity with the research problem as well as an improvement ideas, seeking to make it more explicit. As for technical procedures, work was done in this research with the literature. As Gil (2002), the literature is developed through consultation mainly in books and scientific articles already drafted and it allows the researcher to investigate phenomena in a much more broadly. He presented the idea of authors such as Ribeiro (1998) and Romanelli (2001), by depicting aspects of vocational education in Brazil; Kassick (2000) and Kuenzer (2005), by pointing to the current demands of the working world; and the organization of educational process in accordance with the principles of pedagogy of competencies proposed by Perrenoud (2000), as well as recent work by researchers/Brazilian teachers on vocational education and citizen, based on skills development (CATAPAN; KASSICK; OTERO, 2011). The data collected from the history of education in Brazil, showed that, from the beginning of the XXI century twentieth century, this education was intended to meet the production needs of the Brazilian industrialization process, adapting even the mode of production of industry. From the 1990s, production methodologies have been employed in education, seeking to form more productive individuals to factory jobs. The current needs of the plant in their *modus operandi* demand polyvalent subject, to think your doing, seeking solutions to production problems. In conclusion, it was found that a professional education organized for the development of attitudinal, cognitive and operational skills, can point to building a more equitable society, based on collective and cooperative values and at the same time that such training has the potential to meet both the labor market and training for citizenship.

Keywords: Professional education. World of work. The educational process organization. Pedagogy skills. Civic education.

LISTA DE SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação

AI-1 - Ato Institucional nº 1

CNC - Confederação Nacional do Comércio

CNI - Confederação Nacional das Indústrias

EUA - Estados Unidos da América

FHC - Fernando Henrique Cardoso

JK - Juscelino Kubitschek

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

PNE - Plano Nacional de Educação

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PT - Partido dos Trabalhadores

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UNB - Universidade de Brasília

USAID - *United States Agency International for Development*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO	18
2 AS DEMANDAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	39
3 A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS ENQUANTO POSSIBILIDADE	56
3.1 COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA PRÁTICA DIDÁTICA ALICERÇADA NA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS	68
3.2 LIMITES E PERSPECTIVAS DA TEORIA	71
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS	86

INTRODUÇÃO

No decorrer dos meus estudos secundários eu desejava cursar um bacharelado, tornar-me um profissional para poder ajudar as pessoas à minha volta. Fui prestar o vestibular da Universidade Regional de Blumenau e consegui a aprovação para cursar Psicologia. Nesse novo contexto, percorrendo o caminho de minha formação em Psicologia, considero que fui sempre um aluno crítico, curioso, criativo e participativo com os professores e com os colegas de classe. Procuro sempre fazer minhas reflexões acerca do homem, entendendo-o pela sua posição sócio-histórico-cultural. Acabei percebendo-me um apaixonado pela Psicologia do trânsito e desenvolvi, em meu trabalho de conclusão de curso, algumas contribuições da Psicologia para a redução da morbimortalidade por acidentes de trânsito em Blumenau/SC, sugerindo possibilidades de intervenção nessa área como também ações em educação para o trânsito.

Particpei de três estágios supervisionados para a formação de psicólogo; na área de Psicologia do trabalho fiz uma pesquisa sobre a satisfação e o reconhecimento das atribuições do setor de saúde e segurança da Prefeitura Municipal de Blumenau, aplicando um questionário aos servidores da educação do município, buscando indicadores que respondessem às demandas do setor e informando os resultados à mesma prefeitura posteriormente. Encontrei a possibilidade de fazer um trabalho educativo com estes servidores/professores, atentando-os para as questões de segurança e saúde nos ambientes de trabalhos escolares e ainda conduzi reuniões sobre como melhorar o relacionamento interpessoal das equipes de trabalho.

No estágio na área de Psicologia clínica atuei na clínica-escola, atendendo jovens e adultos em suas mais diversas necessidades psicológicas e promovendo os devidos encaminhamentos. Por fim, estagiei na área de Psicologia da saúde, atuando em um posto de saúde de bairro com a estratégia da saúde da família, atendendo jovens e adultos e promovendo aconselhamento psicológico e de carreira/trabalho. Neste espaço ocorriam ainda eventos para a interação social dos grupos de bairro.

Ao término de minha formação superior fiz um curso de extensão pela Faculdade Estácio de Sá, visando a apreender mais conhecimentos na área profissional em Psicologia do trânsito e, mais tarde, em meu município de origem - Braço do Norte -, pude fazer um trabalho educativo e voluntário em uma escola estadual envolvendo jovens alunos para a promoção de comportamentos seguros no trânsito e a valorização da vida. Após a minha saída, a escola deu continuidade a esse trabalho.

Iniciei minha trajetória profissional como psicólogo em 2009, não na área do trânsito, mas como psicólogo clínico e, principalmente, como psicólogo organizacional e do trabalho, envolvendo-me diretamente com pessoas e empresas. Na verdade, criei gosto pela área depois de iniciar uma experiência como psicólogo organizacional e do trabalho, até porque não consegui uma posição de trabalho na área de Psicologia do trânsito.

No que diz respeito à relação direta com pessoas, faço um trabalho de orientação profissional/aconselhamento de carreira e, para as empresas, procuro indicar pessoas de acordo com a sua cultura organizacional e demandas do cargo, sempre oferecendo um parecer sobre o candidato e buscando alinhar interesses e necessidades de ambos.

Em minha atuação como psicólogo do trabalho, percebi a dificuldade que muitas pessoas têm em entrar e se manter no mercado de trabalho, tão competitivo e excludente, que cada vez mais exige formação/qualificação, habilidades, comportamentos e atitudes que resolvam os problemas organizacionais. E, neste caminhar, tenho me perguntado: por que isso acontece? Estaria a educação em geral, e a educação profissional em particular, falhando em cumprir o seu papel? Mas, na realidade, o que é educação profissional e quais os seus objetivos?

A educação, conforme descrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, em seu artigo 1º, abrange “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 2014, p. 9). Podemos compreender que o objetivo fundamental da educação é a formação das futuras gerações para o convívio em sociedade.

Aos leitores desta dissertação, cabe salientar, que estamos trabalhando com um conceito amplo de educação profissional, que pode ocorrer em todos os espaços sociais. Toda a humanidade, ou seja, toda a história dos homens, desde a sua gênese, se funda no trabalho, categoria esta que simboliza a ação do homem sobre o mundo, ação que, por sua vez, transforma a realidade para satisfazer as necessidades do homem, ao mesmo tempo que transforma este mesmo homem. Neste sentido, toda educação é profissional, pois o trabalho faz parte da humanização do próprio homem. Entretanto, quando a educação se processa no ambiente escolar, chamamos de educação escolar ou ensino escolar. Importante informar ainda aos leitores que o foco desta dissertação não é analisar exhaustivamente os textos legais sobre educação profissional; e mesmo apresentando em alguns momentos a temática do currículo, também nosso foco maior não é este, e sim analisar a teoria de educação denominada pedagogia das competências, apontando seus limites e possibilidades.

Nessa perspectiva, a educação profissional, enquanto categoria ampla, que ocorre em todos os ambientes da sociedade, também pode ocorrer em ambientes escolares. A educação profissional institucionalizada vai contemplar variadas modalidades de ensino profissional.

Na escola brasileira, segundo a atual LDB, a educação profissional contempla a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação em alguma profissão, articulada com o ensino regular. A educação profissional técnica de nível médio pode ocorrer articulada com o ensino médio ou de forma subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio, portanto, além da formação geral, o educando poderá ser preparado para o exercício de profissões técnicas, sendo que tais formações poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (BRASIL, 2014a).

Na modalidade articulada, como dispõe o artigo 36-C, da LDB (BRASIL, 2014a, p. 26), a educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida de forma:

- I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;
- II – concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:
 - a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
 - b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
 - c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

A educação profissional e tecnológica é tratada pela LDB (BRASIL, 2014a, p. 27-28) nos seguintes termos:

- Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.
- § 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.
- § 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:
- I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
 - II – de educação profissional técnica de nível médio;
 - III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.
- § 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo

com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

Portanto, essas são as possibilidades do ensino profissional brasileiro, que irão, por sua vez, demandar teorias de educação que operacionalizem o processo de ensino-aprendizagem.

Na atualidade, a metodologia de educação calcada nos moldes tradicionais, que priorizam a memorização de conteúdos, não está dando conta de formar o profissional demandado pela sociedade, segundo referem Anastasiou e Alves (2006).

Na concepção de Kassick (2000), as necessidades atuais da organização socioprodutiva capitalista se apresentam no âmbito da gestão, ou seja, o profissional precisa pensar o processo produtivo para além do simples fazer inerente à sua profissão, como forma de otimização do mesmo, tornando a empresa mais competitiva no mercado. Neste sentido, os conteúdos dos currículos que envolvem a formação, na educação profissional, deveriam contemplar o desenvolvimento das competências fundamentais para as necessidades socioprodutivas, quer sejam do âmbito da cognição, da operação, quanto às atitudinais, como criticidade, criatividade, solidariedade e cooperação na tomada de decisões nos diversos setores da empresa, o que, simultaneamente, implica no exercício da cidadania.

Na organização socioprodutiva de base capitalista vive-se uma grande intensificação do trabalho, onde o trabalhador é demandado a ser polivalente e mais produtivo durante seu expediente de trabalho na empresa (espaço público). Muitas vezes, na própria residência (espaço privado), o trabalhador é expropriado de sua força de trabalho com a terceirização de serviços pela fábrica (KASSICK, 2000).

Conceitos como polivalência, versatilidade, são empregados pelo capital enquanto uma roupagem que escamoteia a superexploração, conceitos estes que acabam sendo valorados pelos trabalhadores por internalizarem como metas a serem alcançadas.

Entretanto, a aceitação e o conformismo pelas classes operárias em serem exploradas fortalece e legitima as classes hegemônicas que se mantêm no poder da sociedade pelo consentimento, ainda que tácito, da grande massa operária. Esse conjunto de

circunstâncias relatadas é preocupante e denuncia a própria contradição entre capital e trabalho. Essa dinâmica nos faz perceber uma ordem e progresso conservadores que beneficiam a poucos, ou seja, as classes dominantes.

Outro fenômeno em nossa sociedade capitalista é o ideário da agenda pós-moderna, ou sociedade do conhecimento, que traz consigo o espírito efêmero do imediatismo de ideias, sensações e experiências, em que a educação profissional torna-se frágil, pela fragmentação do conhecimento dia após dia, dando lugar e critério de verdade ao pragmatismo exacerbado em detrimento à interpretação teórica da realidade.

Certamente que os egressos dos cursos de educação profissional precisam se inserir no mercado de trabalho para a manutenção da sua própria existência, contudo esses profissionais precisam ter vigilância sobre seus direitos enquanto trabalhadores e criticidade sobre as relações de trabalho de que participam e vivenciam. Os trabalhadores devem ter uma escuta crítica sobre os sentidos e significados das palavras (onde e como as palavras ou conceitos são empregados), para perceberem a posição subalterna a que são submetidos na relação impositiva das classes dominantes, para poderem vislumbrar novas possibilidades que atenuem a relação desigual da exploração capitalista.

Diante dessa realidade, a qual todos nós estamos inseridos, experimentei a necessidade de novamente me qualificar pela via da pós-graduação, e esse novo momento deveria trazer novos benefícios às pessoas com as quais convivo e atendo; esta pós-graduação, um Mestrado em Educação, precisaria me qualificar para melhor ajudar as pessoas, no sentido de pesquisar uma educação profissional que atenda ao mercado de trabalho, mas que também respeite a humanização do homem pelo trabalho, isto é, que atenda ao “mundo do trabalho”.¹

Durante as aulas e os trabalhos desenvolvidos no Mestrado em Educação, pude perceber que me tornei uma pessoa ainda mais crítica, no sentido de poder analisar a realidade com mais propriedade e, em especial, a realidade da educação profissional. Dentre as muitas sínteses que construí, uma sempre me vem à memória: “mais importante que os conteúdos de um currículo a serem ensinados são os modos pelos quais esses conteúdos são ensinados”. A forma que o professor exprime os conteúdos pode ou não facilitar construções ativas e autônomas do conhecimento pelos alunos, pois, como conceituam Anastasiou e Alves (2006), o apreender difere do aprender, pois significa

¹ Utilizamos a terminologia ampla do “mundo do trabalho” no sentido de englobar todas as relações entre os homens e as coisas (sociais, culturais, de mercado, etc.), relações estas sempre mediadas pela categoria trabalho, enquanto elemento integrador destas relações.

segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender, *agarrar*. Não se trata de um verbo passivo; para apreender é preciso agir, exercitar-se, informar-se, tomar para si, apropriar-se, entre outros fatores. O verbo aprender, derivado do apreender por síncope, significa tomar conhecimento, reter na memória mediante estudo, receber a informação de [...] (ANASTASIOU; ALVES, 2006, p. 14, grifo dos autores).

Podemos então entender que aprender está relacionado a receber informações prontas para memorizá-las, entretanto apreender pode ser conceituado como a apropriação do conhecimento pela atitude do aluno em construir sínteses, atitude esta mediada pelo professor e os outros alunos, pelo ato de “fazer aulas juntos”, a que se referem Anastasiou e Alves (2006); parte-se de uma síncrese inicial que é desenvolvida pela análise e alcança-se posteriormente uma síntese.

Por isso, apostamos numa educação profissional que estimula a pesquisa, que problematiza sem dar respostas, que provoca o desequilíbrio do aluno e seu interesse na resolução de problemas, sendo um impulso para a construção do saber enquanto uma necessidade e não numa educação manipuladora, que oferece problemas já solucionados aos alunos. Tendo uma educação baseada nessas premissas, espera-se desenvolver alunos que possam buscar respostas, que sejam ativos, que verdadeiramente vivenciem e procurem mudar a realidade na qual estão inseridos.

Neste contexto e nesta perspectiva, minha propositura é a de construir conhecimentos no Mestrado em Educação da Unisul a partir da pesquisa proposta à linha de pesquisa: Educação, História e Política no Brasil e na América Latina. Nesta dissertação, irei desenvolver o tema da educação profissional em sua relação com o mundo do trabalho pelo aporte da pedagogia das competências enquanto possibilidade pedagógica para a formação profissional e para a formação cidadã.

Esta pedagogia, ou teoria de educação, apoia-se no desenvolvimento de competências. De acordo com Perrenoud (2000), o conceito de competência designa uma capacidade de mobilizar diversos recursos para enfrentar todo e qualquer tipo de situações, e obviamente este conceito se estende tanto ao mundo do trabalho como às situações cotidianas do convívio em sociedade.

Trabalhamos com o seguinte problema de pesquisa: quais os limites e possibilidades da pedagogia das competências para uma educação profissional que permita tanto a formação para o trabalho como a formação para a cidadania?

Pela orientação de Severino (2000), o projeto de pesquisa deve incluir um problema de pesquisa e este deve estar acompanhado de uma hipótese, ou seja, a resposta ao

problema de pesquisa. Minha hipótese geral é que a organização de processos educativos na perspectiva do desenvolvimento de competências, em particular na educação profissional, pode constituir-se um contributo importante à formação para o trabalho como também à formação para a cidadania.

Para discutir essa problemática lanço como objetivo geral desta dissertação: analisar os limites e possibilidades da pedagogia das competências para a formação do profissional cidadão.

Em contraponto, analisaremos autores que criticam a pedagogia das competências, indicando que esta pedagogia tem por objetivo maior fazer a adaptação dos trabalhadores aos ditames do capital, como, por exemplo, Saviani (2011) e Kuenzer (2005). Para isso abordarei alguns pontos da organização escolar contemporânea através de uma breve interpretação histórica a respeito da educação profissional para, a partir daí, iniciar a discussão sobre os limites e possibilidades desta proposta pedagógica, alicerçada numa abordagem por competências, que possa ser mais qualificadora da formação dos alunos da educação profissional.

Para a consecução desse objetivo geral, delimitei como necessários os seguintes objetivos específicos:

- a) identificar e analisar os objetivos e a estrutura da educação profissional em seu contexto histórico e político no Brasil;
- b) identificar e descrever as atuais demandas de formação profissional do mercado de trabalho e da formação cidadã;
- c) relacionar princípios da pedagogia das competências com as demandas do mercado e do mundo do trabalho, apontando limites e possibilidades.

Como metodologia, utilizarei uma pesquisa exploratória de cunho e levantamento bibliográficos. A característica exploratória, quanto aos objetivos, segundo Gil (2002), proporciona maior familiaridade com o problema de pesquisa, bem como um aprimoramento de ideias, buscando torná-lo mais explícito.

Quanto aos procedimentos técnicos, trabalho nesta pesquisa com o levantamento bibliográfico, apresentando a idéia de autores como Ribeiro (1998) e Romanelli (2001), por retratarem aspectos da educação profissional no Brasil; Kassick (2000) e Kuenzer (2005), por apontarem sobre as demandas atuais do mundo do trabalho; e a organização do processo educativo de acordo com os princípios da pedagogia das competências propostos por Perrenoud (2000), como também um trabalho recente de pesquisadores/professores brasileiros sobre a educação profissional e cidadã, com base no desenvolvimento de competências

(CATAPAN; KASSICK; OTERO, 2011). Conforme Gil (2002), a pesquisa bibliográfica se desenvolve através de consulta, principalmente, em livros e artigos científicos já elaborados e isso permite ao pesquisador investigar fenômenos de uma forma muito mais ampla.

Este trabalho de pesquisa está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo busca identificar e analisar os objetivos da educação profissional em seu contexto histórico e político no Brasil. De forma geral, descreverei algumas transformações nos modos de produção empregados na atividade industrial durante o decorrer do século XX e de que forma essas transformações afetaram a formação do trabalhador para o mercado e para o mundo do trabalho.

O segundo capítulo traça o contexto e demandas atuais do mundo do trabalho, enfocando as novas exigências na preparação da mão de obra após a implantação de novos modos de produção e o desenvolvimento de novas políticas no Brasil, direcionando o país para um novo cenário político e econômico, gerando o crescimento do capital industrial e financeiro. Tais demandas impulsionaram mudanças no ensino, procurando atrelar, ainda mais, a educação - e a escola - ao capital, na busca de otimizar resultados para maximizar lucros, o que tem demandado à escola metodologias para aumentar a produtividade. Neste capítulo também faremos uma reflexão sobre os conceitos: educação, escola, trabalho, mundo do trabalho, mercado de trabalho, ideologia.

O terceiro e último capítulo destina-se a discutir sobre a pedagogia das competências de Perrenoud (2000), como uma possibilidade de formação profissional e humana para a realidade atual, em que os avanços tecnológicos exigem que os trabalhadores interajam de maneira competente frente às transformações constantes na organização socioprodutiva, sem descuidar e desconhecer que esse mesmo sistema produtivo tem por lógica a exploração deste trabalhador, por estar inserido na lógica do capitalismo. Trarei à discussão um trabalho recente de pesquisadores/professores brasileiros sobre a educação profissional e cidadã, com base no desenvolvimento de competências (CATAPAN; KASSICK; OTERO, 2011). Irei também relacionar os princípios da pedagogia das competências com as demandas do mercado e do mundo do trabalho, apontando seus limites e possibilidades enquanto referencial teórico para uma educação profissional capaz de caminhar no sentido de contrabalancear os interesses do capital em relação aos do trabalho.

Desse modo, procurarei demonstrar, nesse último capítulo, que a aplicação da pedagogia das competências não se resume apenas à preparação para o mercado de trabalho, mas também à formação de cidadãos conscientes de que seu papel na sociedade não se resume apenas a mero caráter reprodutivista, mas, sim, como agente de transformação social.

Assim sendo, trabalho com a hipótese de que a educação profissional, alicerçada na pedagogia das competências, pode formar tanto para o mercado quanto para a cidadania. Uma reorganização curricular alicerçada na pedagogia das competências poderá melhor utilizar os investimentos das políticas públicas em educação, por se tratar de uma formação embasada no desenvolvimento de competências. Espera-se que esta educação profissional qualifique as pessoas para o mercado de trabalho, bem como possibilite a formação de alunos capazes de enfrentar os desafios da atualidade com ética e responsabilidade social, contribuindo de forma efetiva para a melhoria do bem-estar social destes alunos e cidadãos.

1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO

Inicia-se este capítulo desenhando o panorama sobre o contexto histórico, social e econômico da educação profissional no Brasil, a partir do início do século XX. Este contexto se imbrica com o próprio desenvolvimento socioeconômico brasileiro, que inicia um processo de urbanização e industrialização, buscando integrar o Brasil ao movimento dinâmico do capitalismo global.

Nesse sentido, entre os anos de 1918 a 1930, uma nova fase no cenário político-econômico brasileiro começava a se instaurar, uma transição que motivava a industrialização do país e a derrocada das oligarquias no Brasil, segundo Ribeiro (1998). Essas oligarquias detinham grande influência sobre o governo e eram representadas fundamentalmente pelos cafeicultores, que logo perdiam espaço para o movimento da industrialização do país, que vivia um momento de novas demandas, sobretudo pelo surgimento das novas classes sociais, a burguesia industrial e o operariado. Como um dos desfechos desses movimentos sociais o Brasil se aproximaria, ainda mais, do mercado capitalista internacional.

Assim, a nova conjuntura político-econômica demandava uma reorganização das relações sociais no tocante ao atendimento de uma miscelânea de reivindicações que vinham, principalmente, das classes operárias. A insatisfação, tanto das classes dominantes como das classes dominadas era visível, idealizava-se um novo Brasil, não se sabia ao certo como concretizá-lo (RIBEIRO, 1998).

Nesse turbilhão de anseios e ideais, a educação escolar também buscava se adaptar ao novo ideário da “corrida pelo desenvolvimento”, a busca por um novo Brasil, que iria ao encontro das grandes nações (RIBEIRO, 1998). Cabe pontuar que a organização escolar brasileira espelha-se na própria sociedade e esta, por sua vez, desde sua origem, conforme Ribeiro (1998, p. 14), tem “uma vinculação com o sistema econômico, político e social capitalista mundial”, sendo que este vínculo é determinante para a base de classe da sociedade brasileira.

Outrossim, imaginava-se que esta aflição poderia trazer consequências, quais sejam, uma menor condição aos operários de conseguirem assumir postos de representação no governo. Neste período, de acordo com Ribeiro (1998), a organização escolar brasileira teve algumas realizações em âmbito regional e fundamentalmente no ensino primário, constando as reformas de Lourenço Filho (Ceará, 1923), Anísio Teixeira (Bahia, 1925), Francisco Campos e Mário Casassanta (Minas, 1927), Fernando de Azevedo (Distrito Federal, 1928) e Carneiro Leão (Pernambuco, 1928). Nessa época, acreditava-se, ou queriam que se

acreditasse, que a escolarização seria a chave ou o único problema a ser resolvido para alavancar o desenvolvimento do Brasil. A escola seria a salvação e esta era pensada isoladamente do contexto político econômico da época (RIBEIRO, 1998).

Romanelli (2001) lembra que um grupo de educadores “reformistas” criou, em 1924 no Rio de Janeiro, a Associação Brasileira de Educação (ABE). Tais educadores tinham como objetivo ganhar força para defenderem seu movimento de reforma, idealizavam e defendiam uma “escola nova”, respaldados por ideários norte-americanos e europeus, buscando tratar dos problemas da educação com o povo e o poder público pela representatividade da ABE, que realizou várias Conferências Nacionais de Educação, sendo a primeira em 1927, em Curitiba. Os temas dessas conferências giravam em torno da gratuidade e obrigatoriedade do ensino, do ensino laico, da coeducação e do Plano Nacional de Educação (PNE). Os debates entre os “reformistas” e os educadores conservadores católicos, que defendiam o monopólio da escola privada, eram ferrenhos. Esses acontecimentos, dentre outros, marcaram a última década antes da Revolução de 30.

A Revolução de 30 é um período referido por Pereira (apud RIBEIRO, 1998, p. 102, grifo do autor) “[...] como sendo o do ‘grande despertar’ da sociedade brasileira”. Neste novo momento, a nação brasileira idealizava sair da condição de nação periférica para acessar à centralidade das nações desenvolvidas pela via da estimulação do setor industrial. O modelo agrário exportador e a dependência à economia externa não atendiam mais às necessidades de desenvolvimento no sentido de melhorar o padrão de vida da população em geral (RIBEIRO, 1998).

Em outubro de 1930, com o choque entre a classe dominante agrária exportadora (cafeicultores) e as classes subalternas não ligadas à exportação, nasce a ideologia política do nacional-desenvolvimentismo com base econômica na substituição de importações (RIBEIRO, 1998). Os cafeicultores e suas grandes propriedades tinham enorme influência na política nacional, em especial no estado de São Paulo.

Importante destacar que na posse do presidente Getúlio Vargas, em novembro de 1930, no seu programa de reconstrução nacional constava, no item 3, a difusão do ensino público e, principalmente, do técnico-profissional (SILVA apud RIBEIRO, 1998, p. 104). Claramente projetava-se a formação do operariado necessário à industrialização do país. Ainda em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, sob a responsabilidade de Francisco Campos, personalidade ligada aos movimentos de reformas educacionais. Ocorria crescente mobilização de pessoas do campo para a cidade para atender à demanda

industrial e o maior problema educacional era o analfabetismo, pois o espaço urbano necessitava de um mínimo de leitura e escrita.

Segundo Romanelli (2001), apesar do momento histórico e das demandas industriais, o ensino industrial e ensino médio profissional foram deixados à margem na Reforma de Francisco Campos, exceto o ensino comercial, que foi organizado nos níveis médio e superior. Percebe-se então a oportunidade perdida de promover o ensino profissional à população brasileira em franco desenvolvimento industrial. O governo brasileiro tinha grande interesse pela instrução técnico-profissional, entretanto a educação para o trabalho remetia ao trabalho manual e duro da época da escravatura, portanto as elites buscavam apenas uma educação e trabalho intelectual, ficando a educação profissional para as massas. A autora ainda destaca que as demandas do povo e das primeiras fábricas no Brasil eram atendidas pela escola, mas isso apenas no período anterior a 1930. A partir do novo cenário econômico e social brasileiro, a escola foi imbuída grande responsabilidade, contudo esta já não conseguia atender nem em quantidade (quantidade de escolas e vagas) e nem em qualidade (um ensino que atendesse às necessidades qualitativas do novo momento socioeconômico).

Concomitante a isso, Romanelli (2001) aponta a existência de uma luta de classes entre a elite, que procurava esbulhar o direito de acesso das massas à escola, e uma luta das classes populares que viam na escola uma possibilidade de ascensão social conferida pela titulação do diploma. O ensino enciclopédico, voltado às elites, possuía uma avaliação extremamente rígida, tornando o sistema escolar altamente seletivo. A educação escolarizada por fim era um privilégio social, pois os alunos com melhores condições econômicas e de mais tempo livre tinham melhor desempenho neste sistema excludente, eram então tachados de “mais capazes”. Essa elite geralmente prosseguia nos estudos superiores na busca pela formação em profissões liberais certificadas pelas prerrogativas legais do diploma.

Neste contexto histórico, ocorreu, em 1931, a primeira reforma educacional de caráter nacional pelo Decreto nº 19.890, que organizava o ensino secundário em uma formação humana fundamental de cinco anos e uma formação profissional de dois anos. (MIRANDA apud RIBEIRO, 1998). Esta reforma foi realizada pelo então Ministro da Educação e Saúde Francisco Campos. A reforma estruturou organicamente o ensino secundário, comercial e superior, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a obrigatoriedade da frequência e o ensino em dois ciclos: um fundamental, com duração de cinco anos, e outro complementar, com dois anos, e ainda a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior. Além disso, implantou a inspeção federal, dando

oportunidade às escolas particulares para que se organizassem, segundo o Decreto, a fim de se submeter à mesma inspeção (RIBEIRO, 1998).

Em 1931, no mesmo ano, pelo Decreto nº 20.158 o ensino comercial é alterado e passa a ter o curso propedêutico, com duração de três anos, seguido de cursos técnicos, com duração de um a três anos, e o curso superior, com duração de três anos, de administração e finanças (RIBEIRO, 1998).

O ano de 1932 é amplamente lembrado pelos educadores brasileiros pela publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento escrito por Fernando de Azevedo e assinado por inúmeros educadores chamados de escolanovistas, defensores dos novos métodos ativos no ensino. Este documento, escrito na forma de manifesto, trazia sugestões de métodos novos para o ensino que primassem pela valorização da atividade dos alunos. O documento também continha uma planificação da escolarização em âmbito nacional, ressaltando ainda o desenvolvimento da escola técnica profissional de nível secundário e superior e a criação de instituições de psicotécnica e orientação profissional, que teriam como objetivo fazer a adaptação científica do trabalho às aptidões naturais dos alunos (RIBEIRO, 1998). Vale enfatizar que, no âmbito profissional, visando a atender à necessidade de desenvolvimento da economia nacional brasileira, em seu artigo 3º, estabelecia:

III Desenvolvimento da escola técnica profissional, de nível secundário e superior, como base da economia nacional, com a necessária variedade de tipos e escolas:
 a) de agricultura, de minas e de pesca (extração de matérias-primas);
 b) industriais e profissionais (elaboração de matérias-primas);
 c) de transportes e comércio (distribuição de produtos elaborados); e segundo métodos e diretrizes que possam formar técnicos e operários capazes em todos os graus da hierarquia industrial (RIBEIRO, 1998, p. 109).

Em contrapartida, a escola tradicional e conservadora, representada pelo ideário da Igreja Católica, começa a atacar o movimento escolanovista alegando que suas ideias eram subversivas e comunistas e que pretendiam monopolizar a educação escolar ao Estado. Contudo, Ribeiro (1998) esclarece que existia um embate de interesses particulares entre católicos tradicionais e conservadores, que não queriam abrir mão do poder, e escolanovistas liberais e modernos. Na realidade, o embate tem como cerne a organização econômico-social conservadora, no caso agrária-exportadora dependente, *versus* a organização econômico-social moderna, pelo modelo urbano-industrial, também dependente.

Ribeiro (1998, p. 122) enfatiza que os recursos financeiros na área da educação foram ampliados entre 1932 a 1936, sendo que as matrículas no ensino técnico-profissional aumentavam em quantidade, mas após o ensino primário a via para o povo eram as escolas

profissionais e para a elite, as escolas secundárias. A Constituição Federal de 1934, de 16 de julho de 1934, já anunciava em seu texto a necessidade da construção de diretrizes para a educação nacional. A autora ainda pontua as teorias educacionais do movimento da Escola Nova trazidas de outros países, aculturando o Brasil; assim, a educação, então, trataria a todos com igualdade baseada em um único ideal de homem e este homem teria possibilidades biológicas e inatas de aprendizagem independente de sua condição socioeconômica, mas não resolveria o problema da sociedade dividida em classes: os dominantes detentores dos meios de produção e os dominados que vendem sua força produtiva. Este transplante cultural então faria “[...] a adoção de uma linguagem ‘nova’ para ‘antigas’ práticas” (RIBEIRO, 1998, p. 126, grifos da autora).

No entanto, o período de 1937 a 1955, de acordo com Ribeiro (1998), trata da organização escolar no contexto do modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização. Neste momento, com a derrocada da aristocracia rural do café e a ditadura Vargas, que perdurou de 1937 a 1945, as forças urbano-industriais tencionavam o desenvolvimento de um modelo capitalista-industrial brasileiro, com a intervenção do Estado e a mão do Governo favorecendo autoritariamente o desenvolvimento da indústria.

Acerca da educação profissional nesta época, como confirma Ribeiro (1998), é outorgada a nova Constituição de 1937, que trazia em seus artigos orientações para um programa escolar de ensino pré-vocacional e profissional, dando ênfase ao trabalho manual e a cooperação entre a indústria e o Estado e que se destinava para “[...] as classes menos favorecidas e é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado” (1998, p. 129). Observa-se que este norte proposto para desenvolver o Brasil, que no momento experimentava um regime de pouca liberdade imposto pela ditadura getulista, procurou atrelar a formação para o trabalho no sentido de atender aos novos postos do mercado capitalista, com vistas apenas ao atendimento da exploração da força de trabalho. Apesar do trabalhador urbano, em relação ao trabalhador do campo, ter uma melhoria na condição de vida e ter o ego massageado, não ocorria a ascensão social dos trabalhadores e sim uma adaptação deles à fábrica, com salários baixos e arrochados.

Durante a Segunda Guerra Mundial, o Brasil tinha muita dificuldade de importar produtos industrializados para o seu consumo interno e este momento histórico também barrava a importação de técnicos especializados que a indústria nacional demandava para suprir suas necessidades de operacionalização. Paulatinamente pensava-se em estratégias para formar a mão de obra técnica necessária à indústria nacional, para que esta pudesse, de maneira satisfatória, fazer a substituição de importações.

Na concepção de Romanelli (2001), três Leis Orgânicas estruturaram o ensino técnico-profissional e visavam a atender, com recursos humanos, três setores da economia nacional, sendo elas: o Decreto-lei nº 4.073, de 1942, que organizava o ensino industrial; o Decreto-lei nº 6.141, de 1943, que organizava o ensino comercial, e o Decreto-lei nº 9.613, de 1946, que organizava o ensino agrícola. Essas leis indicavam que os empregadores deveriam dar formação profissional aos seus empregados aprendizes. A autora explica que a organização desses programas de ensino técnico-profissional incluía dois ciclos, sendo “um fundamental, geralmente de 4 anos, e outro técnico, de 3 a 4 anos” (ROMANELLI, 2001, p. 155).

Após a Segunda Grande Guerra, os Estados Unidos da América consagram grande penetração capitalista ao Brasil. Segundo Ribeiro (1998), em 1946 foi promulgada uma nova Constituição da República, que em sua essência era congruente à de 1934, e, por exemplo, em matéria de educação, trazia em seus artigos III e IV “[...] a responsabilidade das empresas quanto à educação de seus empregados menores e dos filhos dos empregados, se o número destes for superior a cem” (1998, p. 133).

Conforme Ribeiro (1998), Vargas assume novamente o poder pelo sufrágio do povo nas eleições de 1950, e trata de fazer “parcerias” através do Ministério do Trabalho com as lideranças dos sindicatos para se aproximar da massa de trabalhadores, fixa o salário mínimo nacional e sanciona a Lei de criação da Petrobrás. O caráter populista e paternalista de seu governo, fundamentalmente pelas leis e direitos trabalhistas e previdenciários que sancionou, levou-o novamente ao poder.

Também vale destacar, como lembra Romanelli (2001), a criação de diversas instituições para o atendimento das mais variadas necessidades. No âmbito educacional, frisou-se aqui a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) pelo Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, no Rio de Janeiro, e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) pelo Decreto-lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, no governo provisório do presidente José Linhares, dirigido e organizado pela Confederação Nacional do Comércio (CNC). O SENAI é uma entidade privada com fins públicos e tem por principal objetivo apoiar a área industrial através da formação/qualificação de recursos humanos e da prestação de serviços técnicos e tecnológicos. A entidade era subordinada à Confederação Nacional das Indústrias (CNI) e era financiada pelas indústrias afiliadas à CNI. O SENAC, tal como o SENAI, é uma entidade privada com fins públicos, que recebe contribuição compulsória das empresas do comércio e de atividades assemelhadas. Sua missão é desenvolver pessoas e organizações para o mundo do trabalho com ações

educacionais, disseminando conhecimentos na área do comércio de bens, serviços e turismo. Certamente o SENAI e o SENAC tiveram grande expansão e respaldo em relação à formação profissional, órgãos estes paralelos ao sistema escolar oficial e apoiados pelos setores industriais e comerciais, inclusive à época os alunos eram remunerados para estudar; esta conjuntura evitava a oneração do sistema escolar oficial ou mesmo a necessidade de seu reaparelhamento. Concomitante a esta realidade, como já afirmado, os estratos médios e altos da sociedade recorriam ao ensino secundário e superior, e os estratos populares buscavam a formação aligeirada para o trabalho. Essa dualidade de sistemas educacionais acirrava a discriminação social.

Outro fato importante foi o movimento para aprovação da LDB, em 1961, que desde 1948 tramitava no Congresso Nacional, cujos embates se davam sobre a centralização e descentralização do Estado sobre a educação nacional, tendo nos educadores católicos a defesa pela descentralização enquanto os educadores das ideias novas defendiam a centralidade do Estado na educação (RIBEIRO, 1998). Mais tarde, de 1958 a 1961 um substitutivo ao projeto foi apresentado pelo deputado Carlos Lacerda, que favorecia os interesses da escola particular (os privatistas). A partir daí os embates ocorriam entre grupos dos educadores novos que defendiam os princípios da escola pública, portanto gratuita, obrigatória e laica e outros grupos dos educadores católicos que defendiam os princípios da escola privada e a educação religiosa nas escolas, pois, segundo estes, o Estado ainda deveria financiar as escolas particulares para que estas então se tornassem gratuitas.

Na concepção de Romanelli (2001, p. 180), a LDB de 1961, Lei nº 4.024, indicava que “os fins por ela propostos são os fins genéricos da educação universalmente adotados. Aplicam-se a qualquer realidade, porque, na verdade, embora sejam incontestáveis em termos axiológicos, em termos práticos tem pouca objetividade”. Em outras palavras, sob o julgo da interpretação do pesquisador, a autora acima citada refere que o texto da lei é difícil de ser operacionalizado, visto que estava suspenso do contexto real da sociedade brasileira e dependia das pessoas para aplicação conforme os dispositivos da lei, a fim de transformar as palavras do texto em ações concretas que permitissem mudanças educacionais efetivas. Assim, esta primeira LDB brasileira trazia o tema da educação profissional e tratava do ensino médio de grau técnico, abrangendo as áreas de formação industrial, agrícola e comercial. Neste sentido, os cursos destas áreas eram ministrados em dois ciclos: o ginásial, com a duração de quatro anos, e o colegial, com a duração mínima de três anos. A primeira LDB também tratava da elaboração, acompanhamento e execução de um PNE.

Antes disso, desde 1942, foi decretada a Reforma Capanema, que seria um

disparate se não fosse verdade, pois, ladeada pelo Estado, promovia a discriminação, apontando uma indicação propedêutica para as futuras elites dirigentes do país e uma educação para o trabalho, direcionada às classes menos favorecidas, que fariam o trabalho “pesado” para “desenvolver” o Brasil segundo os ditames dominantes. No entender de Ribeiro (1998), a formação humanista e propedêutica do ensino secundário era destinada à elite, que tomaria as rédeas, a direção, decidindo e pensando pelas grandes massas, que seriam dirigidas, que nada mais fariam senão cursar o ensino técnico-industrial para se prepararem como artífices e técnicos especializados para atenderem às demandas fabris. Estas seriam algumas indicações da Reforma Capanema relativas à educação profissional.

Ainda de acordo com Ribeiro (1998), o modelo nacional-desenvolvimentista de industrialização visava ao desenvolvimento do país tendo como base a industrialização nacional, a formação de operariado técnico para atender às indústrias e o recebimento de empréstimos internacionais. Ocorreu que anteriormente a 1955, com o suicídio de Vargas pelo motivo do seu isolamento político, o modelo nacional-desenvolvimentista de industrialização começara a entrar em crise, ocorriam inúmeras revoltas populares e o país tinha contraído grandes dívidas devido à oneração das medidas impostas pelos credores. Ingressam neste contexto a dupla Juscelino Kubitschek (JK) e João Goulart, com o seu programa de governo para o progresso do Brasil, que objetivava desenvolver 50 anos em cinco anos de governo, promovendo melhorias nas estradas, energia e transportes. A plataforma eleitoral previa também a construção de Brasília e a criação da Universidade de Brasília (UNB). Ambos, apoiados pela burguesia industrial e agrária, o operariado sindicalizado e outras forças sociais, foram eleitos. Conforme a autora, o período que se inicia em 1955 e vai até o ano de 1968 é compreendido pela implantação do modelo associado de desenvolvimento, que se baseava na substituição de importações, na entrada de capital, de investimentos estrangeiros, como também o livre acesso de instalação e operação das empresas multinacionais no país.

Nas palavras de Romanelli (2001):

Nesses diferentes períodos, todavia, a educação escolar passou a organizar-se não mais de forma fragmentária por causa do avanço e do fortalecimento do regime centralizador, mas de forma que refletisse as contradições próprias de um sistema político responsável mais pela metamorfose das formas tradicionais de controle do poder do que realmente pela criação de formas novas (ROMANELLI, 2001, p. 31).

A partir dessa citação, pode-se compreender que as minorias, ou grupos dominantes, para manterem seu poder e privilégios, procuram conservar seu modelo de

gestão, ou seja, o legislador vai procurar atender a interesses particulares de grupos aos quais está mais vinculado.

Contudo, as forças derrotadas estavam inconformadas, destarte, JK contava com o apoio de significativos setores da sociedade brasileira e procurou inculcar uma ideologia do otimismo nas massas, prometendo a melhoria da qualidade de vida pelo seu programa de governo (populismo), gerando, assim, um clima de paz social. O período que compreendia os anos de 1956 a 1961 foi considerado como “áureo”, determinado pela circulação do capital estrangeiro no país e a expressa chegada, instalação e início de operações de filiais de empresas multinacionais. Os empregos aumentaram e as riquezas se concentraram nas mãos de minorias internas e, primordialmente, em minorias externas (RIBEIRO, 1998).

Em função da crise do modelo político-econômico e a tensão social, os governantes mudaram o sistema político para o desenvolvimento associado (o modelo político nacional-desenvolvimentista apenas despachava o paradigma econômico brasileiro) e se manteve o modelo econômico da substituição de importações, em sua segunda fase (com a participação do capital estrangeiro, agora sem barreiras da política brasileira). Esta crise esteve relacionada com manifestações populares de março de 1964, em que alguns grupos objetivavam uma mudança no modelo político e outros pretendiam uma mudança no modelo econômico (RIBEIRO, 1998).

Segundo Ribeiro (1998), vários movimentos de educação popular surgem na primeira metade da década de 1960, visando à alfabetização e a politização dos envolvidos para compreenderem a realidade social a qual estavam inseridos. Como método de alfabetização e politização de adultos, destacou-se o sistema do educador Paulo Freire, que tinha como ponto-chave o diálogo horizontal e respeitoso entre os sujeitos envolvidos para se alcançar a alfabetização e, sobretudo, a politização, isto é, a educação política. Pelo método de Paulo Freire buscava-se identificar o universo vocabular dos envolvidos e a criação de situações existenciais de que o grupo participava cotidianamente. Diante do grande sucesso do método Freire, que alfabetizava em 40 horas, foi criado, em janeiro de 1964, um Plano Nacional de Alfabetização que visava a alfabetizar cinco milhões de brasileiros até 1965. No entanto, este plano foi suspenso pela mudança de orientação política pelos militares, com o golpe de 64, e mesmo os núcleos de educação popular foram paralisando em virtude dessa mudança de governo.

O que significou o golpe militar de 31 de março de 1964? Os militares tomaram as rédeas do poder do governo civil. Nos acontecimentos precedentes, os militares tentaram evitar a posse do vice-presidente João Goulart (conhecido popularmente como Jango), após a

renúncia do presidente Jânio Quadros em 1961, por pressão de ministros militares, depois de sequestrar direitos irregulares de uma empresa americana para explorar metais brasileiros. Os militares acreditavam que Jango tinha vínculo com partidos e ideários comunistas e não compactuavam com a possibilidade de o Brasil ser governado por um presidente com tais aspirações. Grande proclamação civil fez com que Jango assumisse a presidência, contudo grande parte do poder executivo se desloca com a adoção do parlamentarismo. Os militares também viam em Jango o roubo de seus direitos de elegibilidade e, durante um golpe de Estado em 1964, deram férias para ele mesmo estando no Brasil e depois o destituíram pelo Ato Institucional nº 1 (AI-1), de 10 de abril de 1964, que “dava direito ao governo de cassar mandatos e suspender direitos políticos sem necessidade de justificação, julgamento ou direito de defesa”. Restou, então, ao ex-presidente Jango asilar-se no Uruguai (RIBEIRO, 1998, p. 179).

Os militares criaram leis para manter uma política antidemocrática, marcial e pró-americana, eliminando os “bolsões comunistas”. Torturavam pessoas, faziam presos políticos, invadiram a UNB e outras universidades e prenderam professores e alunos. Paulo Freire foi preso em junho de 1964 no Recife, ficando 70 dias preso, pois seu método de ensino foi considerado subversivo pelos militares. Muitos intelectuais buscaram asilo político em outros países, a exemplo de Paulo Freire, que foi para Bolívia em setembro de 1964 (BOLETIM UNIFREIRE, 2015).

Em 1967 é promulgada a nova Constituição, que contribuía para o estado de terror político e econômico. Na realidade o golpe militar permitiu, sem obstáculos aos privilégios do monopólio internacional e à expansão do capitalismo internacional, a associação dos Estados Unidos da América (EUA) ao Brasil (RIBEIRO, 1998). Este foi o significado do golpe militar de 1964, como também, de acordo com Romanelli (2001), orientar a política e a economia para o pleno controle do capital internacional, cessando os protestos sociais pela força dos militares.

Neste momento o governo militar também procura atrelar a educação nacional brasileira aos interesses dos EUA, firmando os acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United States Agency International for Development* – Agência de Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos (USAID), criada, em 1961, pelo Presidente John F. Kennedy. Especialistas brasileiros e norte-americanos pretendiam, na escola brasileira, a implantação da concepção tecnicista em educação e/ou a teoria do capital humano, visando ao desenvolvimento da economia brasileira para alavancar todo o potencial da nação, sendo o modelo de educação e o fomento financeiro a sua mola propulsora para o

Brasil alcançar o “mais alto patamar de modernização”, como é o caso do modelo norte-americano.

Este receituário, segundo Romanelli (2001), na realidade mascara a totalidade que formula o subdesenvolvimento, atua nos efeitos e não nas causas do subdesenvolvimento (atua aumentando quantitativamente os atendimentos, não alterando a estrutura educacional, ajudando a perpetuar a estrutura vigente), sugerindo então que é uma questão de tempo para um país subdesenvolvido se tornar desenvolvido; negligencia a dependência política e econômica que os países periféricos têm em relação aos países centrais, fundamentalmente pelo fato destes últimos serem detentores dos mais avançados modelos científicos e aparatos tecnológicos. Romanelli (2001, p. 199) afirma que “neste caso, a dependência cultural é, a um tempo, fator e instrumento de reforço da dependência política e da dependência econômica”. Em última análise, a cultura dominante desenvolve, nos países em que atua, padrões de comportamento e consumo ditados como “ideais” e os países que replicam esses padrões vão legitimando a supremacia dos países dominantes, inclusive a educação oferecida pela cultura dominante acaba formando mão de obra barata para atuar em suas filiais multinacionais instaladas no mesmo país subordinado.

Muitos grupos criticavam e denunciavam essa parceria, pois acreditavam que a educação brasileira seria subordinada à cultura e aos interesses estrangeiros, sendo aculturada pela influência da USAID (RIBEIRO, 1998), que oferecia apoio técnico e financeiro para desenvolver o Brasil e tinha como foco de ataque instituir um programa educacional. Tais acordos desenvolveram uma relação muito próxima entre EUA e Brasil, de cooperação; porém esses acordos também resultavam numa relação de dominação dos EUA sobre o Brasil. Uma cultura que se sobrepõe, que não leva em consideração o homem, o meio e o tempo brasileiros, vinda de outra nação, tende a ter conteúdo vazio, caindo no mero formalismo de rituais repetitivos, conforme lembra Romanelli (2001, p. 22), como fossem “[...] padrões culturais alienígenas”.

Este transplante cultural, por vezes, compromete ações criadoras, a criatividade, pois os consumidores desta cultura acabam apenas repetindo-a e imitando sem entender ao certo por que o fazem. Entretanto, não se pode afirmar uma relação de total dependência entre países desenvolvidos e países periféricos, é preciso colocar em pauta a dinâmica do conflito de interesses de ambos que sempre está em jogo, pois além de uma dependência percebe-se também uma grande reciprocidade, no sentido de que as condições internas do país periférico vão determinar a relação de dependência deste com o país central, que recebe “grandes benefícios” para instalar suas fábricas, ou mesmo por ajudar a área educacional com

financiamento, tecnologia, seus técnicos e *expertise*.

Na educação tecnicista o homem é compreendido pelo seu caráter econômico. Seguindo essa lógica de visão de homem, institui-se, em 1971, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que relacionava a alfabetização dos brasileiros com o desenvolvimento do país, colocando grande ênfase no fator econômico, segundo Ribeiro (1998). Neste mesmo ano, fica instituída a Lei nº 5.692, a LDB de 1971, que fixava diretrizes e bases para que o ensino de 2º grau fosse profissionalizante, de forma compulsória, para atender às necessidades urgentes do país quanto à mão de obra especializada para um mercado em expansão. Esta lei foi imposta autoritariamente pelos militares e tecnocratas que assumiram o poder após o golpe de Estado, seguindo a forte tendência tecnicista. Desse modo, esta reforma fez a união ente escola secundária e escola técnica, criando a escola única profissionalizante. Para os que não podiam concluir os estudos regulares foi estruturado o curso supletivo.

O momento da concepção de educação tecnicista dirigia suas intenções para a produtividade, eficiência, grande preocupação com as técnicas e meios educativos e não nos fins, ou seja, nenhum interesse no desenvolvimento da cultura geral e cidadania, mas, sim, uma adaptação do indivíduo ao novo modelo sócio-produtivo, com a propagação da nomenclatura Brasil-potência enquanto objetivo maior para o país e para todos os brasileiros. Romanelli (2001) pontua que a taxa de analfabetismo brasileira em 1972 era de 28,51%, de acordo com estatísticas fornecidas pelo MOBRAL. A mesma autora lembra que a grande maioria dos alunos que ingressavam no ensino não conseguia concluí-lo em função do baixo índice de retenção da escola e pelo alto índice de reprovação escolar.

Segundo Saviani (2011), o período que inicia em 1969 e estende-se até 2001, configurou, na história da educação brasileira, a concepção pedagógica produtivista, visto que:

O pano de fundo dessa tendência está constituído pela teoria do capital humano, que, a partir da formulação inicial de Theodore Schultz, se difundiu entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação. E adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do ‘máximo resultado com o mínimo de dispêndio’ e ‘não duplicação de meios para fins idênticos’ (SAVIANI, 2011, p. 365, grifos do autor).

Nesse contexto, a pedagogia tecnicista tornou-se a pedagogia oficial brasileira, expressa nas leis e na política educacional e esta concepção pedagógica inclusive adentrou na Nova República, mesmo estando na mira das tendências críticas dos anos 1980. O modelo

organizacional das empresas estrangeiras, que adotavam a racionalização da produção para o aumento da produtividade, servia de base para uma educação tecnicista e produtivista, que atendia aos interesses do modelo econômico associado-dependente brasileiro.

Segundo Saviani (2011), circulavam diversas bibliografias que fundamentavam a pedagogia tecnicista, a maioria norte-americana, sendo alguns títulos: o valor econômico da educação; o capital humano: investimentos em educação e pesquisa. Ainda pensando no desenvolvimento do país, a pós-graduação encarregava-se de formar as maiores lideranças nacionais para encabeçarem tal processo de desenvolvimento. Entretanto, na pós-graduação, apesar dos moldes iniciais serem de cunho tecnicista, nela surgiram ideais crítico-reprodutivistas, vindos fundamentalmente do professorado influenciado pelo ideário europeu.

Saviani (2011) explica o que ele chama de tendência crítico-reprodutivista:

Trata-se de uma tendência crítica porque as teorias que a integram postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Empenham-se, pois, em explicar a problemática educacional remetendo-a sempre a seus determinantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Mas é *reprodutivista* porque suas análises chegam invariavelmente à conclusão que a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes (SAVIANI, 2011, p. 393, grifo do autor).

Em outras palavras, essa concepção advoga que a função da escola é unicamente legitimar o modelo socioeconômico vigente. Seu caráter crítico funda-se pela explicação de uma realidade objetivamente determinada. Todavia, seu caráter reprodutivista relaciona-se ao fato de que a escola não promove mudanças e tão somente ocupa-se por perpetuar o *status quo* socioeconômico, acreditando que esta estrutura seria imutável. Nesse sentido, compreende-se a denominação crítico-reprodutivista, que, conforme Saviani (2011, p. 398), tinha como objetivo “compreender e explicar o modo de funcionamento da educação e não orientar a forma de realização da prática educativa”.

Outro fator importante iniciado na década de 1980, passando pela Nova República em 1985, foi o fato de a sociedade civil ter derrubado a ditadura militar. Foram os movimentos contra-hegemônicos em educação, em oposição ao governo militar e pró-esquerdistas, idealizando uma educação voltada para a abertura da democracia, para a educação popular e para o desenvolvimento da criticidade e autonomia do povo brasileiro, dentro ou fora da educação sistematizada da escola. Estas pedagogias contra-hegemônicas buscavam alternativas à educação dominante vigente, para servir de instrumento às classes subalternas, seguindo a tendência da pedagogia libertadora de Paulo Freire.

Em seu livro, Saviani (2011) trata de algumas: a pedagogia da educação popular

trazia a ideia de uma educação para o povo e pelo povo, deixando de lado a ideia da categoria classe, que geralmente se dava fora do âmbito escolar. Contudo, o Partido dos Trabalhadores (PT) começava a transferir esse ideário também para as escolas dos municípios que administrava. Buscava-se uma organização, no entender de Saviani (2011, p. 415-116), diferente da educação “da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo”.

Saviani (2011) traz o exemplo das pedagogias da prática, que tinham propostas libertárias, ou anarquistas, sugerindo então uma educação livre do poder e controle do Estado, sendo uma educação para as classes e pelas classes populares, a dos produtores associados. Entretanto, o saber da prática social é desconsiderado pela escola, e somente este saber serviria de base para atender a uma determinada classe, a dos produtores associados, que teriam necessidades práticas em comum, e num processo autogestionário buscariam a realização das suas necessidades comuns, trabalhando sem hierarquia entre os sujeitos, buscando a produção e distribuição de conhecimentos de interesse comum aos produtores associados. Então a educação escolar deveria ser um processo de produção de conhecimentos e não um processo de inculcação que tão somente serve para legitimar a dominação das elites sobre as classes subalternas.

Para Saviani (2011), a pedagogia crítico-social dos conteúdos tem aporte teórico no marxismo e, de acordo com Libâneo (apud SAVIANI, 2011), o papel da escola seria o de difundir conteúdos que não fossem descolados da realidade social, e enquanto método desta pedagogia, os alunos seriam demandados sobre os seus saberes prévios do cotidiano, e os modelos de ensino iriam estabelecer a relação entre conteúdos e realidades sociais, para o aluno ultrapassar suas experiências imediatas a serviço da transformação social, construindo uma síntese em que “o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora” (LIBÂNEO apud SAVIANI, 2011, p. 420).

Outra das vertentes pedagógicas, apontadas por Saviani (2011), é a pedagogia histórico-crítica, que, segundo ele, apoia-se na concepção do materialismo histórico e dialético, tendo também afinidade com as bases psicológicas da psicologia histórico-cultural. A educação é entendida enquanto mediação, que reproduz história construída pelo conjunto dos homens em cada indivíduo singular (SAVIANI, 2011). Esta se utiliza das concepções de mundo e de homem dos teóricos do marxismo, que desenvolveram uma teoria sobre a produção da existência humana dominada pelo capital. O método decorre da prática social, em que professor e aluno, juntos, buscam solucionar os problemas postos por esta mesma prática social em que ambos estão inseridos. Sobre o método da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2011) elucida:

Aos momentos intermediários do método, cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2011, p. 422).

A catarse seria esse momento de síntese de se apossar da realidade objetiva, histórica, em seus aspectos socioculturais e econômicos. Unificar os fragmentos, purificar a realidade, para integrá-la agora enquanto um saber particular, mas fundamentalmente vindo do saber universal.

Essa “transição democrática” do governo militar para o governo democrático, segundo Saviani (2011), buscou uma conciliação pelo alto, visando a garantir a continuidade da ordem socioeconômica. As elites dominantes pretendiam preservar a ordem por uma transição conservadora, que acabou sendo consentida pelas classes dominadas como um momento de libertação da sua condição dominada. Conforme o autor citado, os anos de 1980 a 1990 foram considerados como a “década perdida no Brasil”, pela moratória das dívidas brasileiras e pela economia em ruínas, refletindo consubstancialmente como uma “década perdida para a educação brasileira”, apesar de a anistia permitir o retorno do asilo político de muitos intelectuais, como Paulo Freire em 1980, que pôde contribuir novamente com sua pedagogia libertadora, que objetivava a autonomia dos educandos pela sua alfabetização e politização, influenciando também o desenvolvimento das chamadas pedagogias críticas.

Entretanto, aponta Saviani (2011), mesmo com a continuidade da ordem socioeconômica, o país experimentava um novo momento de redemocratização, após os dois últimos governos militares, conhecido como de “abertura”. Este processo se acelerou a partir do governo José Sarney, em 1985, que instituiu a Assembléia Nacional Constituinte, que construiu e organizou a nova Constituição Federal, conhecida como “Constituição Cidadã”. Com a promulgação da Constituição Federal em 5 de outubro de 1988, a atual Constituição brasileira, pode-se verificar que seu texto exprime direitos básicos como a cidadania, a redução das desigualdades sociais, o valor social do trabalho, a educação, enquanto princípios fundamentais e sociais. Em relação aos trabalhadores, a Constituição apresenta novos direitos trabalhistas: redução da jornada semanal, seguro-desemprego, férias remuneradas acrescidas de 1/3 do salário, sendo tais direitos trabalhistas aplicados aos trabalhadores urbanos e rurais, estendendo-se aos trabalhadores domésticos. Na área da educação apresenta a competência exclusiva da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1988).

A atual Constituição Federal determina, em seu texto, que as atividades de

pesquisa, extensão e inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber financiamentos do Poder Público. A Carta Magna orienta, em seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 34).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, p. 35) também estabelece o PNE, que já havia sido indicado na LDB de 1961. Diz o artigo 214 da Constituição:

A Lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

É possível observar grandes avanços para a classe de trabalhadores, como também com relação ao tratamento de temas básicos de educação e cidadania, dispostos nos artigos da Constituição Cidadã. Entretanto, o clima de acordos internacionais, afetando diretamente a educação mundial, começa a aportar na sociedade brasileira.

Na década de 1990, em virtude do Consenso de Washington, que trazia diretrizes neoliberais de Estado, refletiram-se também orientações para uma educação “neoconservadora”, conforme Saviani (2011). Tais recomendações eram tratadas como unânimes pelos intelectuais envolvidos nos debates, influenciados por uma posição ultraliberal, privatização dos serviços públicos e o ataque ao Estado regulador, vindas dos exemplos de governo dos EUA, Inglaterra e Alemanha, durante as décadas de 1980 e 1990. O movimento do novo clima político neoliberal enfraquecia as correntes esquerdistas, visto a tendência cultural que se estabelecia pela corrente da agenda pós-moderna, que propagava, dentre outras questões, o fim dos tempos, o fim da história.

Assim, no período de 1991 a 2001, de acordo com Saviani (2011), as concepções em educação eram apresentadas com a roupagem moderna dos prefixos “pós” e “neo”, mas seguindo os mesmos princípios que as fundaram. Tudo isso influenciado pelos organismos financeiros internacionais, que condicionavam investimentos aos países latino-americanos mediante a abertura de seus mercados ao capital estrangeiro, equilíbrio fiscal, corte em gastos públicos, sendo que depois de legitimadas tais tendências pelas elites econômicas e

políticas desses países, estes as naturalizaram.

Saviani (2011) afirma que a crise da sociedade capitalista na década de 1970 pela queda das vendas e consequente acumulação dos estoques gerou a necessidade de mudança no processo produtivo, a saber, a substituição do modelo norte-americano fordista pelo modelo japonês toyotista. Este novo modelo, segundo Kassick (2000), tinha como princípios as células de produção, onde os trabalhadores trabalhavam cooperando e fazendo a gestão da produção de sua célula e o fornecimento de matérias-primas *just in time*, visando a atender rapidamente ao pedido de produção e somente se produzia após o registro desta demanda produtiva.

Diferentemente do modelo fordista, de produção em larga escala, em estruturas fabris de grande porte, trabalhadores em funções fixas e repetitivas com pouca ou nenhuma interação e estabilidade de emprego, o toyotismo busca a gestão participativa entre os trabalhadores e a qualidade total dos processos fabris e da “produtividade” dos trabalhadores, no sentido de otimizar os meios para maximizar os resultados, aumentando, assim, os lucros. Nessa perspectiva, tem-se uma necessidade constante de qualificação e de criatividade pelos trabalhadores, em que todos, ao invés de terem garantia de emprego, adquirem o *status* de garantia de empregabilidade (SAVIANI, 2011). Essa organização produtiva toyotista demanda maior qualificação educacional e produtividade do colaborador da empresa, o foco é no indivíduo e seus méritos, que, para tanto, é incentivado a fazer cursos que atendam aos interesses da empresa, para manter a sua produtividade e o seu *status* de empregabilidade, ou seja, manter-se em seu cargo com alta produtividade. O trabalhador é reconhecido por seus méritos particulares, educacionais e profissionais, entretanto geralmente os salários não acompanham a contento esta somatória de certificações escolares e de produtividade.

Assim, no entender de Saviani (2011), este novo momento também se configura pela concepção produtivista em educação, mas agora com a denominação de neoprodutivismo, que é datado pelo início dos anos 1990, mantendo a sua hegemonia através da pedagogia da qualidade total, onde, apesar da fábrica se “preocupar” com os trabalhadores e o que eles “pensam”, esta preocupação só ocorre no sentido de minimizar seus efeitos sobre a qualidade do produzido para que dele decorra maior lucro, ou seja, fazer mais com menos. O discurso manteve-se o mesmo dos anos 1960, propagado no sentido de atender ao desenvolvimento econômico-social de todos os brasileiros, anteriormente conhecida como teoria do capital humano de concepção produtivista. Outro fator a ser apontado é que a lógica econômica centrada nas demandas coletivas é, hoje, uma lógica centrada nas demandas particulares, o que remete à atual exacerbação do individualismo e da competição entre as

pessoas, a selva de pedra, que aplica o crescimento excludente e ainda despeja a culpa no próprio indivíduo que não consegue ascensão nesta organização socioeconômica excludente.

Outra concepção pedagógica, com base em Saviani (2011), seria o neoescolanovismo. O lema utilizado pelos escolanovistas pioneiros, o aprender a aprender, que significava a busca de conhecimentos por si mesmo, em razão de um franco desenvolvimento socioeconômico para o bem comum, para a coletividade, à época da industrialização brasileira, nos anos 1930, agora, dos anos 1990 para cá tem tido um novo sentido, aprender a aprender para ter mais chances de acessar ou mesmo de manter-se nas poucas vagas de emprego disponíveis, a cada dia mais disputadas (FONSECA, 1998 apud SAVIANI, 2011). Na esteira de Saviani, pode-se identificar que o autor procura demonstrar um novo momento do aprender a aprender, no sentido de uma adaptação dos indivíduos à lógica capitalista enquanto organização posta e imutável, que, segundo o autor, o que resta ao indivíduo fazer é lutar entre si para sobreviver nesta selva de pedra, onde os fracos não irão sobreviver, que só há lugar para os mais fortes, “os mais preparados”. O autor explica que esta nova significação do aprender a aprender denota um universo conceitual frouxo e de grande recuo teórico, confluente ao clima da agenda pós-moderna e do predomínio da pragmática e do êxito. Vive-se num mundo fugaz, de rápida transformação e de futuro incerto, e a escola, ou a educação institucionalizada, passa a ter o objetivo de aumentar a capacidade do estudante para aprender a aprender (DELORS, 2008).

O lema aprender a aprender também remete ao construtivismo piagetiano e, conforme Saviani (2011), assume nova roupagem a partir da segunda metade da década de 1990 nas características curriculares, agora como neoconstrutivismo, uma concepção pedagógica inspirada nas ações operatórias, na prática, onde o raciocínio lógico, simbólico e as operações formais são esquecidos, emergindo um grande afã ao individual, em exclusão ao conhecimento social e científico adquirido. Conforme o autor, a pedagogia das competências vai nesta mesma linha, no sentido do indivíduo se adaptar às demandas do meio e pelo resgate aos esquemas mentais, ou competências, este indivíduo teria êxito em resolver os problemas propostos pela experiência cotidiana. Ainda se estaria no ideário pós-moderno, onde a história chega ao fim, tudo é efêmero, e é preciso responder às questões que surgem a todo momento, sempre embebidas pelo caráter mercadológico, em que tudo provém das relações mercadológicas, o conhecer não é possível, pois o que importa é resolver satisfatoriamente uma demanda da vida social ou mesmo da vida profissional.

Saviani (2011, p. 438) assevera que a pedagogia das competências busca uma orientação da educação e da escola, em que “o objetivo é maximizar a eficiência, isto é, tornar

os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida da sociedade”. O autor defende que a maximização da eficiência, além de fazer mais e melhor em menos tempo, também significa que os trabalhadores devem gerar mais-valia sobre os produtos fabricados, sendo esta a base do capitalismo. O conceito de mais-valia, para Saviani (2011), referenciando Marx, é o fato de agregar valor monetário às mercadorias, além das propriedades básicas destas. Sobre a mercadoria, também se instala o fetichismo, que garante, na sociedade do capital, um valor monetário simbólico ou fictício da mercadoria para ser negociada entre os homens.

A partir da década de 1990, as reformas educativas em âmbito mundial vão permitindo menores encargos da educação sobre o Estado, sendo que as parcerias com o setor privado vão ganhando força, diferentemente da década de 1970, quando o Estado tinha controle e direção direta sobre a educação (SAVIANI, 2011). O autor também menciona o apelo do Estado em demandar da sociedade civil que participe, que seja um parceiro, que seja corresponsável na educação da população, fazendo doações de equipamentos, financeiras ou mesmo de seu tempo e trabalho para ajudar na tarefa da ampliação e desenvolvimento da educação brasileira. Este momento, segundo Saviani (2011), pode ser considerado como um neotecnicismo.

Desse modo, entende-se que o tecnicismo tinha o foco no processo de produção e o neotecnicismo agora tem como ponto central os resultados do processo produtivo, ou seja, a avaliação quantitativa destes resultados que se incumbe de informar a qualidade do processo educativo, por exemplo. Ao Estado, desde a atual LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), fica o encargo de coordenar a avaliação dos resultados da educação, do desempenho, para então repassar os recursos de acordo com a “produtividade” de cada escola, município, federação, etc. O neotecnicismo alimenta a busca da qualidade total na educação e nas escolas, seguindo a ideologia toyotista de produção, visando à escola assumir esta postura da qualidade total da fábrica. No âmbito corporativo externo a qualidade total remete à satisfação total do cliente, e no âmbito corporativo interno refere-se à satisfação total do trabalhador, que “veste a camisa” da empresa, doando seu corpo e alma para garantir a máxima produtividade desta, internalizando e incorporando o ideário toyotista, tornando-se a própria ideologia do toyotismo. O “vestir a camisa” ainda inclui a competição entre os trabalhadores, “colaboradores” da empresa, visando ao máximo de produtividade para esta.

A atual LDB busca indicar horizontes para a educação em geral, como também para a educação profissional. Em seu artigo 9, inciso I, refere sobre o PNE: “A União incumbir-se-á de: I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os estados,

o Distrito Federal e os municípios;” (BRASIL, 2014a, p. 12).

O primeiro PNE foi promulgado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência de 10 anos, tendo em vista o atendimento aos objetivos dispostos no artigo 214 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2014b). Dentre suas vinte metas, destaca-se a meta 11, que orienta a triplicação das matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão que seja oferecida no segmento público (BRASIL, 2014b).

Saviani (2011) alerta para o nascimento e desenvolvimento da chamada pedagogia corporativa, que geralmente se dá na educação superior. As instituições de ensino superior vêm disseminando cursos superiores voltados ao mercado corporativo, para atender às necessidades de mercado por profissionais largamente treinados para “resultados”. Seria uma educação profissional, empresarial, de qualidade total, para otimizar o máximo de resultados ao cliente final, a empresa, que vai absorver este profissional de nível superior em “produtividade”. E, para atender o cliente final, para uma satisfação de todos os envolvidos no mercado corporativo, existem os departamentos de educação do consumidor nas organizações, com o intuito de padronizar, ou domesticar, suas escolhas. Esta pedagogia corporativa operaria sob a égide daquilo que Kassick (2000, p. 105) denomina de “ideologia da satisfação”, pois visa à total satisfação e ao total atendimento às demandas do cliente, dos funcionários, da comunidade onde se localiza a empresa e dos acionistas da empresa.

Para Saviani (2011), o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, pelo PT, continuou a política educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), seguindo a lógica da educação profissional aligeirada, que garante um exército fabril de reserva, como também garante o *status* de empregabilidade aos recém-formados, sendo este o panorama da educação profissional que caminha, sem grandes transformações, até os dias atuais.

Em matéria de educação profissional, seguindo as diretrizes da Constituição Federal e da nova LDB, muitos programas foram sendo implantados, no sentido de aumentar o acesso à educação profissional e ao emprego, como, por exemplo, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, que foi sancionada pela atual presidente do Brasil, Dilma Vana Rousseff, que traz como objetivos e população a ser atendida:

- I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;

- III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;
- IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;
- V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.

Art. 2º O Pronatec atenderá prioritariamente:

- I - estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos;
- II - trabalhadores;
- III - beneficiários dos programas federais de transferência de renda; e
- IV - estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, nos termos do regulamento. (BRASIL, 2011, p. 3).

Até aqui foi apresentado e relativizado o encaminhamento da educação profissional e sua epopeia no decorrer do século XX. Inicia-se um novo momento para a educação profissional, a partir dos anos 2000, limiar do século XXI, momento este que traz a pedagogia das competências enquanto uma possibilidade. No terceiro capítulo desta dissertação, estaremos apresentando estes princípios.

Percebemos que no decorrer de todo o século XX, a educação profissional buscava mais atender o desenvolvimento fabril e do mercado, do que a própria formação humana, ou formação cidadã. Se a educação atende mais ao mercado, onde entraria a categoria do mundo do trabalho, ou onde entraria a formação para a cidadania nesse mundo capitalista? Buscar-se-á responder a essas questões e desenvolver essa temática no capítulo seguinte desta dissertação, que tem como título: as demandas atuais da educação profissional.

2 AS DEMANDAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Inicia-se este capítulo com algumas reflexões norteadoras que ajudarão a construir um pano de fundo para pensar uma educação profissional para além do simples fazer técnico, buscando analisar os conceitos de educação, escola, trabalho, mundo do trabalho, mercado de trabalho, ideologia. Objetiva-se também compreender as atuais demandas de formação profissional do mercado de trabalho e da formação cidadã.

Anastasiou e Alves (2006) ensinam que “saber” também significa saborear e é pela ensinagem (fusão da relação ensinar e apreender) que ocorre essa experiência. A organização e a democratização do conhecimento escolar passam por estes fatores: “[...] o *saber* inclui um *saber o quê*, um *saber como*, um *saber por quê* e um *saber para quê*” (ANASTASIOU; ALVES, 2006, p. 15, grifos dos autores). Acredita-se ser plausível que um professor que tem gosto ou paixão pelo que ensina possa incitar um desejo no aluno de saborear e apreender² para si o conhecimento.

Para isso, faz-se necessário discutir: como está organizada produtivamente a sociedade? Vive-se numa sociedade organizada produtivamente pelo capitalismo. Esta sociedade configura-se pela relação de exploração do capitalista (aquele que detém os meios de produção; paga determinado preço pela força de trabalho do proletariado) sobre a força de trabalho do proletariado (este desprovido de meios de produção; vende sua força de trabalho ao capitalista por determinado preço).

Para Chauí (2008), o modo de produção capitalista dá origem à sociedade, e a formação da sociedade difere da organização de uma comunidade, justamente pela divisão de classes que faz parte da sua gênese, lugar de encontros e desencontros de pessoas que são reunidas por convenção, pessoas reguladas por leis e por relações hierárquicas. A sociedade e sua organização busca tratar a todos como iguais, tornando-se, portanto, uma sociedade desigual, pois a igualdade não reflete a verdadeira democracia, no sentido de uma comunidade governada pelo povo e seus interesses comuns pautados no socialismo.

Nesse contexto, torna-se necessário conceituar o que é educação e qual a sua finalidade. Entende-se, como diz Saviani (2003), que a educação é um fenômeno humano e tem como finalidade humanizar as novas gerações para o processo de trabalho. O trabalho é a categoria que reproduz e transforma a natureza em benefício das necessidades humanas de existência, esta ação é antecipada mentalmente e aplicada sobre a natureza transformando-a,

² Apreender, para Anastasiou e Alves (2006), significa tomar posse do conhecimento, construir para si o saber, e este se dá pela ação do aluno e a mediação e problematização do professor, pelo “fazer aulas” juntos.

no sentido da produção dos bens necessários para a subsistência material do homem pela categoria do trabalho material, ou seja, a construção de bens materiais e pelos diversos saberes, que se expressam na categoria do trabalho não material, que é a formação dos conhecimentos construídos historicamente e que dão concretude ao trabalho, portanto, a natureza humana é produzida pelo próprio homem. Já no Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, educação é conceituada como a aquisição dos dotes físicos, morais e intelectuais (EDUCAÇÃO, 2015).

Isso leva a concluir que a educação, em seu conceito amplo, trata da formação do homem em todos os aspectos da vida. Esta formação é definida pela própria sociedade, que pela educação faz a sua manutenção como também se utiliza da educação como mola propulsora para mudanças nesta mesma sociedade. Nas palavras de Piaget (2013, p. 15), as sociedades definem os objetivos da educação às próximas gerações “no molde estático ou imóvel das gerações precedentes”.

O que é escola e qual a sua finalidade? A escola propaga uma educação institucionalizada, ou seja, a sua finalidade é executar o projeto de um ideal de homem e de sociedade. Portanto, pela escola, pode-se escolarizar o homem por variadas formas para reproduzir e/ou transformar determinadas sociedades (KASSICK, 2000).

Neste sentido, segundo Corrêa (2000), fazem parte da escola ou do processo de escolarização os espaços próprios para a educação. Estes espaços incluem a sala de aula, com suas carteiras e cadeiras enfileiradas, que são próprios para a transmissão do conhecimento escolar, o controle do tempo das atividades que buscam otimizar a aprendizagem dos alunos, isto é, que eles aprendam mais em menos tempo e que, além disso, permita aos responsáveis pelos jovens poder trabalhar sem preocupação, por acreditarem que seus tutelados estão longe dos perigos do mundo. O autor também aponta a seleção de saberes de caráter universal, geralmente representada pelo currículo, a definição dos saberes a serem transmitidos de acordo com a capacidade dos educandos, quer dizer, a necessidade de se identificar os conhecimentos adequados às idades, capacidades intelectuais e físicas e também ao nível social dos grupos a que se destinam os programas, a desqualificação de outras práticas em educação, em outras palavras, a desvalorização das práticas educativas não institucionalizadas, e mesmo a educação escolar deve se adequar aos requisitos mínimos da lei maior da educação nacional, hoje, a LDB de 1996, para então poder receber a sua autorização de funcionamento. Tais requisitos são: currículo mínimo de base nacional e carga horária mínima, por exemplo.

Além disso, Corrêa (2000) lembra que a escola se organiza pela seriação,

enquanto etapas para a formação de cidadãos em instituições do Estado, deixando à margem escolas extraoficiais. A avaliação, enquanto obrigação legal de medir o conhecimento, a aprendizagem, é a aptidão aferida pelo professor para que o aluno acesse níveis mais exigentes do programa escolar. Essas regulações garantem o processo de escolarização e dão alma à escola, enquanto representante do Estado, ou melhor dizendo, enquanto aparelho ideológico de Estado, segundo Althusser (1985).

Entretanto, esse modelo de escola arcaica, de visão de homem e mundo calcados numa pedagogia tradicional, não dá mais conta na atualidade de formar os sujeitos para as novas demandas socioprodutivas, que orientam saberes e fazeres complexos e a interação entre esses sujeitos.

De acordo com Althusser (1985), a escola é o maior e mais eficiente aparelho ideológico de Estado, pois os alunos participam de atividades escolares semanalmente, por muitas horas diárias, por vezes em período integral. Assim, a ideologia dominante é difundida e internalizada pelos escolares. A escola, enquanto aparelho ideológico de Estado, segue reproduzindo a ordem e a arquitetura social, ou seja, socioprodutiva.

Portanto, Corrêa (2000) sinaliza a escola enquanto “fôrma” de cidadãos que defendem e dependem do Estado. Uma formatação de consensos que legitimam o Bloco do Poder (a minoria da população). O indivíduo que não alcança a ascensão social é marginalizado, pois para todos os problemas a escola já deu todas as soluções, por conseguinte basta aplicá-las. Na educação escolar, professor e aluno têm a liberdade de escolher os métodos de ensino-aprendizagem, isto é, podem circular livremente no desenho da “fôrma”, mas não podem alterá-la, pois o currículo está dado como uma verdade absoluta e científica, quem quiser usurpá-lo ficará novamente à margem das ferramentas necessárias para a emancipação social. O diploma acaba se tornando na sociedade uma ferramenta que habilita o indivíduo para produzir mais, em menos tempo, com maior qualidade, e este mesmo indivíduo recebe um salário para poder, então, consumir, ou seja, participar da lógica de consumo da sociedade capitalista.

O Estado é o lugar de controle da sociedade, que é administrada por classes que se utilizam do poder de Estado para se legitimarem, difundindo a sua ideologia dominante. O termo ideologia é amplo, mas pode ser conceituado como o conjunto de ideias, convicções e princípios filosóficos, sociais, políticos que caracterizam o pensamento de um indivíduo, grupo, movimento, época, sociedade. Chauí (1980, p. 22), ao conceituar a ideologia na concepção marxista, diz que esta está ligada à alienação do trabalho e que

o trabalho alienado é aquele no qual o produtor não pode reconhecer-se no produto de seu trabalho; porque as condições desse trabalho, suas finalidades reais e seu valor não dependem do próprio trabalhador, mas do proprietário das condições do trabalho. Como se não bastasse, o fato de que o produtor não se reconheça no seu próprio produto, não o veja como resultado de seu trabalho, faz com que o produto surja como um poder separado do produtor e como um poder que o domina e ameaça (CHAUÍ, 1980, p. 22).

Em outras palavras, é pela alienação do trabalho que se legitima a ideologia dominante, pois tacitamente ocorre o consenso das classes dominadas em serem exploradas pelo capital e sua ideologia

Este movimento acaba por legitimar a superioridade das classes dirigentes, pelo controle do poder e pela posse dos meios de produção. Pontua Cury (1987, p. 54) que “a hegemonia, enquanto direção intelectual da sociedade, é o momento consensual das relações de dominação”. E acrescenta que a presença do Estado garante que

no contexto das relações de exploração, as relações de dominação, especificamente na busca do momento consensual, tornam-se centrais e principais no contexto do avanço do sistema capitalista e impõem-se por toda a parte. Todos os espaços sociais se tornam espaços políticos (e contraditórios) das relações de dominação, isto é, adquirem o caráter de uma política cuja finalidade é bem mais a reprodução das relações de produção do que o lucro imediato ou o crescimento da produção (CURY, 1987, p. 54-55).

A ideologia dominante garante o controle social das classes dominantes, que consagram a sua própria hegemonia legitimadas pelas classes dominadas. Como estratégia de controle ideológico, e disseminação da cultura dominante, apresenta-se o conceito de indústria cultural.

Chauí (2008) refere que o conceito da indústria cultural é explicado como a massificação da cultura dominante e isto significa que a cultura não é democratizada, pois são inculcados nas pessoas modos de viver que legitimam a exploração política e econômica dessas classes dominantes. Consoante a este movimento, tem-se também a exclusão política do povo pelas classes dominantes e isto opera da seguinte maneira: os grupos dominantes se utilizam do poder e dinheiro público para interesses particulares e concedem direitos para o povo como concessão e outorga feitas pelo Estado, sendo a exclusão política legitimada desta forma, pela dependência e não participação.

Por sua vez, Horkheimer e Adorno (1985) também consideram a indústria cultural como um aparato ideológico que legitima os interesses dos economicamente mais fortes sobre a sociedade. Estes ditam a ordem social, quer dizer, controlam e constroem a sociedade hegemônica da desigualdade. Nesta indústria o consumidor é o seu objeto e a sua própria

ideologia. Cria-se um consenso, um conformismo, uma aceitação do capitalismo como algo natural. Na ordem do mercado tudo precisa ter seu valor de troca e seu valor de uso, como no exemplo do homem de sucesso, cujos feitos servem de ilustração e prova em sua carreira, ao passo que a própria carreira não é nada além da soma desses feitos, que não se opõem, mas também não se ligam. O todo se antepõe aos detalhes, como algo sem relação com eles, desconexo, apagando a importância da carreira, relegando-a ao segundo plano. Por fim, como se pode pensar os limites e possibilidades de uma profissão, no sentido do atendimento ao seu objetivo primordial, que é servir as pessoas, quando este fim essencial acaba se perdendo no tempo pela ação do capital em priorizar as coisas, o lucro, sobre as pessoas?

Dentre os mais variados produtos da indústria cultural, encontram-se também os filmes, enquanto padrão cultural dominante disseminado. Qual o objetivo dos filmes? Trazer uma história ou trazer um produto? Não é preciso imaginar a evolução do filme, da novela, a história já vem pronta para adestrar e atrofiar a imaginação dos indivíduos. Tudo já está dado, pronto, definido, definitivo. Assim, têm-se os referenciais do proibido e do tolerado, circunscrevem a margem da liberdade de cada um e na realidade a dominam completamente, lançando perguntas do tipo: qual produto você quer escolher destes que coloco à sua disposição? Até que ponto os homens estão produzindo o novo, estão tencionando esta cultura ou legitimando a vida quotidiana?

Para os arquitetos e gestores da indústria cultural, o expectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto vai prescrever toda a reação do consumidor, o esforço intelectual é evitado/anulado. A fuga do quotidiano que a indústria cultural oferece é um engodo que quer adaptar os indivíduos às coisas que são oferecidas, isto os torna objetos e eterno consumidores. O que as pessoas fazem quando não estão produzindo? Estão consumindo! Fazem a máquina girar sem sair do lugar. Tudo só tem valor na medida em que pode ser trocado, não na medida em que é algo em si mesmo, precisando ainda ter uma utilidade.

Mas o que as pessoas querem? Horkheimer e Adorno (1985) dizem que essa pergunta se dirige ao consumidor/sujeito pensante, porém a sua missão é apagar a subjetividade, o pensamento, dando as receitas prontas: este ou aquele produto/comportamento (obviamente este ou aquele responde aos interesses da classe dominante), sugerindo e inculcando as opções nas pessoas. Ilusão ideológica dos dirigentes da economia. Todos são levados a demonstrar que se identificam integralmente com o poder dos dominantes, não cansados de receber pancadas destes, pois já internalizaram como algo natural na sociedade.

A massificação da cultura também remete a uma massificação da educação. Analisando criticamente a formação humana, Adorno (2010) caracteriza a teoria da semiformação e procura compreender o fenômeno da educação formativa. Seria esta uma educação fôrma, padrão, que visa a formar sujeitos idênticos ou que se identifiquem com uma realidade imutável, dada como absoluta. É a formação que, por descansar em si mesma e se absolutizar, legitima a cultura como um valor, quer dizer, transforma a cultura em uma mercadoria. Esta formação homogênea do ser social é a própria semiformação. Trata-se da formação hegemônica que fragmenta os conhecimentos e padroniza os sujeitos, e esta responde a um programa que tem por objetivo fortalecer a ideologia dominante.

Se nesta formação a intenção é adaptar e conformar os sujeitos, estes acabam percebendo uma realidade definitiva e imutável como realidade própria da condição humana de existência, uma naturalização da realidade. Neste movimento a grande massa se adapta e se conforma, por não compreender a lógica da ideologia da classe dominante, e vive num mundo imaginário, numa falsa sensação de liberdade e igualdade frente às estruturas recíprocas, complexas e organizadas dos dominantes. Este controle exerce grande força coercitiva, repressiva, que vai embriagando o discernimento da grande massa.

O ideário do liberalismo era promessa de progresso a todos, porém poucos tiveram ascensão social. Em função dessas contradições deste ideário generalizou-se grande mal-estar nas pessoas. Uma grande sensação de impotência, por não conseguir a tão sonhada/esperada emancipação, fundamentalmente decorrente das grandes desigualdades econômicas. Outra consequência marcante deriva do processo produtivo imposto pelas fábricas, que despersonificava os sujeitos, e estes então se tornavam coisas, produtos, objetos. O propósito não era formar e sim (semi) formar estes sujeitos que se apropriavam da realidade pelo filtro da ideologia dominante (ADORNO, 2010).

Realmente os brasileiros podem se considerar sujeitos de suas escolhas? Percebendo esse ideário, estar-se-ia acessando à igualdade de oportunidades ou à igualdade em ser explorado? Como circular neste sistema com duras exigências impostas aos cidadãos?

No mundo moderno, verifica-se a mistificação do conhecimento pela aversão e recusa da história e das teorias, e, neste movimento de urgência em dar respostas aos problemas da realidade, acaba-se protelando tais problemas ao invés de resolvê-los, num processo de subordinação da teoria à prática imediata. Pode-se pensar, por exemplo, nesta metáfora: seca-se o chão molhado sem fechar a torneira do problema, isto é, não se apreende o conjunto de variáveis que compõem a totalidade da realidade onde se está a interferir. Neste sentido, as pessoas se tornam reféns do imediato, do acidental, da análise causa/efeito,

não conseguindo nos apropriar de uma análise crítica, substancial, articulada da realidade.

Seria a semiformação, uma formação ausente de propósito, acabada em si mesma, com a finalidade última de se adaptar e reproduzir a lógica do capital, que designa o diploma como fim último da formação. Percebe-se a eliminação do sujeito, pois este está preso em sua própria liberdade, uma falsa liberdade, e um concreto sentimento de culpa; culpa por não conseguir produzir/consumir como a lógica do capital obriga imaginariamente.

Adorno (2010) aponta como saída uma proposta de educação, que promova a efetiva formação e que seja articulada, organizada, pois uma luta isolada reforça a crise e não possibilita que a educação objetivamente se efetive.

Mas o que deve/precisa envolver a formação? Nesse momento, é necessário entender essa relação mercadológica entre as pessoas. Para Chauí (1980), o modelo de sociedade é ditado pelas classes dominantes, ou seja, a visão de mundo é o consumismo, a competição e a individualidade. Constata-se a valoração das coisas, dos objetos materiais, e as pessoas acabam sendo tratadas como coisas. A sujeição dos indivíduos à força do Estado dá lugar à tácita aceitação das massas de trabalhadores, legitimando e difundindo a própria ideologia dominante.

Pode-se então compreender que a educação é fundamental para perpetuar a organização social e esta também se apresenta como possibilidade de transformar esta mesma sociedade em que se vive. Os sujeitos nela inseridos têm este duplo papel de reproduzir e/ou transformar as suas relações sociais.

Esta educação homogênea atende à reprodução das demandas da sociedade capitalista, detalhando o seu funcionamento. Como assevera Saviani (2003), a relação professor aluno se imbrica, no sentido de que o professor produz e o aluno consome o conhecimento e nesta relação os conteúdos transmitidos vão sendo assimilados pelo aluno. O objeto da educação está relacionado a identificar quais elementos culturais devem ser assimilados pelos homens e inventariar quais as maneiras mais adequadas para se atingir este objetivo. Na instituição escolar dissemina-se o saber epistêmico e este estrutura fundamentalmente o currículo (programa disciplinar que objetiva determinada formação; executa um ideal de homem e de sociedade) enquanto o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. O currículo deve abarcar o fundamental para o processo de transmissão-assimilação do conhecimento científico e este precisa ser repensado de tempos em tempos, conforme o momento histórico. Nesse sentido, o autor refere o aprendizado como um fim que a escola deve atingir e com este objetivo a escola poderá definir estratégias mais eficientes na determinação dos métodos e processos de ensino-aprendizagem que tanto

atendam ao mercado de trabalho como ao mundo do trabalho.

Compreende-se e afirma-se a necessidade de entrada no mercado de trabalho, especificamente dos egressos da educação profissional, entretanto é preciso que eles estejam em alerta para a manutenção de seus direitos. Faz-se necessário ter a compreensão das estruturas da lógica do mercado; ter a devida vigilância sobre a regulamentação do capital, garantindo direitos já adquiridos e buscando prover novos direitos. Não se está propondo uma revolução, mas sim possibilidades de reforma que venham ao encontro dos interesses da classe trabalhadora, no sentido de atenuar a expropriação voraz imposta pelo capital.

Nesse norte, Ramos (2003, p. 111) afirma que o conhecimento é uma produção social e histórica, e propõe que uma educação profissional comprometida com a emancipação dos trabalhadores deve “[...] proporcionar a compreensão da realidade social e natural, com o fim de dominá-la e transformá-la”, assim, “todos os indivíduos devem ter acesso a esses conhecimentos, como meio de compreensão da realidade o mais objetivamente possível em cada momento histórico”.

Seguindo o âmbito da educação profissional, Rodrigues (1984) sugere o uso de métodos que ultrapassem a pedagogia tradicional, evitando a reprodução dos ideais negativos do capital na escola, buscando metodologias de trabalho para além do individualismo, do egoísmo e da competição, e que estimulem processos cooperativos entre os educandos. A partir daí se abre também a perspectiva de inventariar o capital acumulado de experiências criativas da educação produzida até hoje, visando a incorporar o saber pedagógico dessas diversas práticas.

Contudo, sabe-se que tencionar a realidade imposta não é uma tarefa fácil, mas é imperativo que a educação vá além da formatação e vislumbre a emancipação no sentido de estimular a criticidade e a autoria nos educandos, possibilitando que o professor, enquanto objetivo inicial dessa nova educação, tenha condições de fazer a organização do processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, a educação tem função especial para transformar uma sociedade desigual e em decadência, tendo reais possibilidades para concretizar mudanças no *status quo*, justamente por oferecer elementos subversivos tanto às classes abastadas como às classes subalternizadas. Por conseguinte, deve-se possibilitar aos educandos uma educação abrangente visando à apreensão de como se organiza o mundo pelo trabalho e como se pode transformá-lo pelas ações coletivas e cooperativas, uma formação atenta por uma sociedade menos desigual, que contribua para o enfrentamento da estrutura ambiental em crise e da lógica desumanizante do mercado.

Portanto, a educação também serve de instrumento para se compreender a realidade em que se vive e, por sua vez, oferece condições efetivas para a transformação desta mesma realidade. A reorganização da sociabilidade capitalista depende da cooperação articulada e a integração do conjunto de homens, trabalhando com o objetivo comum de transformar o “cérebro” desta realidade, entretanto, a lógica e a reprodução do capital, na concepção de Mészáros (2008), permite ser ajustada em suas formas para atender à multiplicidade de interesses particulares dos indivíduos em suas demandas fragmentárias, em contrapartida, o capital possui uma organização estrutural preestabelecida que se mantém intacta. Em outras palavras, o poder decisório de quais os rumos que a sociedade vai tomar não se encontra nas mãos das massas, sendo que as possibilidades de escolha e circulação sociais vêm de cima prescritas e ditadas pelos representantes da sociedade. Algumas reformas ou regulações são permitidas, para manter certo controle sobre as forças subversivas, pelo fato destas mutações do capital não aferirem controle pleno sobre os pensamentos e ações dos indivíduos.

A lógica capitalista utiliza-se de uma poderosa ferramenta, do aparato escolar como agência de propaganda para inculcar um conjunto de valores que legitimam a exploração do capital sobre o trabalho, que dispõe metas a serem alçadas por todos que participam desta lógica, quais sejam: superproduzirem lucros e superconsumirem mercadorias, e isso torna os alunos a própria ideologia do capital. Mészáros (2008, p. 34) denuncia e critica uma educação para o capital, uma educação pouco interessada em humanizar o homem, em socializar o conhecimento construído até os dias de hoje, uma educação que responsabiliza e culpabiliza o trabalhador por não se adaptar a esta lógica usurpadora que desfigura o real significado do trabalho. Seria uma educação para a subordinação, para o conformismo sem criticidade, para o consentimento tácito. Talvez as instituições escolares possam ser palco para a transformação social, não apenas espaço de garantia mínima de reprodução do ideário capitalista, mas também um espaço que fomente a mudança.

Assim, a sociedade capitalista mantém seu sistema de educação contínua e de doutrinação permanente, como diz Mészáros (2008, p. 82), pois os indivíduos estão embebidos nos valores do capital e acreditam que esses valores são escolhidos por eles, portanto, têm liberdade de escolha e autonomia fictícias.

As relações entre educação e trabalho atualmente estão veiculadas, segundo Kuenzer (2005), entre uma exclusão includente do mundo do trabalho e uma inclusão excludente da escolarização, que visa a atender ao mundo do trabalho formando uma força de

trabalho disciplinada técnica e socialmente. A autora relata que as empresas demitem seus funcionários e os readmitem pela informalidade, precarizando o trabalho, diminuindo os custos do capital, caráter da mundialização do capital, da flexibilização dos processos produtivos, de terceirização de serviços e trabalho domiciliar, objetivando a megaexploração, este é o contexto atual, presente nos Estados neoliberais. A escola inclui os alunos quantitativamente nos mais variados cursos e programas, porém excluem-nos, oferecendo baixa qualidade de ensino, de “certificação vazia” como diz Kuenzer (2005, p. 15), qualidade esta que não os prepara adequadamente para a vida socioprodutiva, desabando sobre eles o sentimento de culpa e de incompetência, por serem excluídos do mundo do trabalho (KUENZER, 2005).

Esse movimento reflete a atualidade das relações entre educação e trabalho. Destarte, é a própria educação que viabiliza a transformação da sociedade, fornecendo os meios para superar as raízes bem arraigadas e legitimadas da organização socioprodutiva do capitalismo. A educação escolar entra em contradição com as demandas da sociedade pela incoerência entre seus discursos e ações, mas também é chave para a construção de novas realidades, pois viabilizará às classes dominadas a apropriação de um saber que servirá aos seus interesses, saber este que “concorre para o encaminhamento da modificação das condições sociais” (CURY, 1987, p. 71). Para superar a contradição da exploração dominante, a escola poderá utilizar-se de pedagogias que façam uma persuasão sobre a contradição, procurando justificar a exploração pelo convencimento, proferindo aos alunos da educação profissional frases do tipo: “vista a camisa da empresa, pois esta também é sua”.

Kuenzer (2005) afirma, apoiada nas considerações de Gramsci (1978) sobre o americanismo e o fordismo, que ocorre uma “[...] valorização do capital através dos processos pedagógicos, à medida em que, a partir das relações de produção e das novas formas de organização do trabalho, são concebidos e veiculados novos modos de vida, comportamentos, atitudes, valores” (KUENZER, 2005, p. 2).

Então a supremacia industrial gerava uma reforma econômica, intelectual e moral, a fábrica fragmentava o trabalho e a escola educava para a divisão entre trabalho e lazer, produção e consumo, trabalho intelectual e trabalho manual, disciplina e a especialização das atividades dos trabalhadores (KUENZER, 2005, p. 3). Esta influência ou reforma intelectual e moral nos trabalhadores, este modo de viver, pensar e sentir era altamente influenciado pelos especialistas em recursos humanos da própria empresa, que estavam encarregados de dar conselhos para “convencer” os trabalhadores a tomarem certos comportamentos, certos rumos em suas vidas para serem mais produtivos e evitarem “problemas” que atrapalhassem a

produção fordista da época como, por exemplo, sugeriam a permanência conjugal e a repulsa ao uso de álcool e outras drogas (GRAMSCI, 1934 apud PINTO, 2005).

De acordo com Pinto (2005), Gramsci percebia no taylorismo/fordismo mais que uma organização de métodos racionais para determinadas atividades de trabalho, que também era mais importante que o efeito de inovações tecnológicas, pois

[...] não se tratava de um simples desenvolvimento tecnológico, mas uma combinação de princípios que coagia, persuadia e cooptava os trabalhadores para além de suas ações no ambiente de trabalho, conformando um *modus vivendi* útil à sua exploração pelas classes dominantes.

Desse modo, segundo Pinto (2005), Gramsci pôde descrever a grande influência da estrutura social, do modo de produção e da relação e luta de classes, sobre o desenvolvimento das forças produtivas, principalmente sobre a organização do trabalho, demonstrando também as relações interdependentes existentes entre todos esses elementos.

Mesmo hoje, pela organização produtiva consolidada sob a égide do toyotismo, as questões de satisfação e do *modus vivendi* dos trabalhadores continuam sendo uma preocupação dos gestores das fábricas. Kassick (2000, p. 105) ilustra relatando sobre os cartões na fábrica; quando o colaborador entra na fábrica e coloca o cartão vermelho, por exemplo, em até uma hora este será atendido pelos recursos humanos, que irão procurar [...] “saber de seu problema, confortá-lo, solucioná-lo, etc., pois a partir daí (deste tempo de uma hora) já compromete não apenas a sua própria produção mas a do segmento em que está inserido”. Trabalhadores mais motivados rendem mais, produzem mais em menos tempo e com melhor qualidade, eles são chamados a “participarem” das decisões da empresa, “o como” deve ser fabricado, contudo os trabalhadores não têm acesso às pontas do processo, “o que” deve ser fabricado.

Este novo momento, para Kuenzer (2005), é mais emblemático e funesto que o próprio modelo taylorista/fordista, que usava a automação pesada e de procedimentos rígidos, de fazer fragmentado, individual e repetitivo, pois no modelo toyotista, baseado na microeletrônica, os processos da fábrica são mais flexíveis, demandando relações interdependentes, coletivas e cooperativas entre os operários na atuação em algum segmento da fábrica, e principalmente pensar o seu fazer, passando

[...] a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em

grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante (KUENZER, 2005, p. 9).

Os aspectos ideológicos estão massivamente presentes, pois o trabalhador assume uma postura de dono (de uma empresa que não é sua), é chamado a vigiar (e punir) o trabalho dos outros colegas de setor, visando à máxima produtividade, com a melhor qualidade e o menor dispêndio de tempo e recursos, ora, uma superexploração. O imperativo de estar sendo vigiado é internalizado por todos, e a compreensão da própria alienação, como aponta Kuenzer (2005), deriva-se do sentimento de estar fazendo o trabalho de forma inadequada, quer seja, menos produtiva. O corolário da produtividade é disseminado na sociedade, é legitimado pelas massas, os trabalhadores legitimam a superexploração capitalista. Conceitos são ressignificados no toyotismo, ganhando *status* de valor, como é o exemplo da polivalência, que hoje é entendida como uma qualidade que os trabalhadores deveriam ter (saber fazer variadas coisas), evitando o uso do conceito de forma depreciativa, que seria a significação: “fazendo de tudo você será ainda mais explorado”.

Todavia, o toyotismo procura mascarar a exploração, demandando que o colaborador seja ativo e participativo no processo fabril, mas é justamente o contrário que ocorre pela tentativa de integrar a divisão parcelar do processo produtivo em uma unidade, pelas células de produção, exacerba-se a relação de exploração entre capital e trabalho nestas células dinâmicas, que visam à maximização da produção (KUENZER, 2005).

Nesse cenário, Saviani (2011) demonstra que a organização socioprodutiva atual demanda indivíduos mais produtivos tanto no processo de trabalho como na vida em sociedade, pois essa dinâmica está relacionada à necessidade do capital por gerar mais-valia, gerar excedente de lucros sobre o trabalho. A partir disso, está ocorrendo uma mudança no conceito de qualificação pelo conceito de competências, em que as empresas estão demandando uma educação para o desenvolvimento de competências.

Experimenta-se, então, uma nova organização socioprodutiva, em que a escola desenvolve papel primordial nesta mesma sociedade. A escola tem por principal objetivo reproduzir a sociedade a qual está inserida, garantindo a sua perpetuação. Como advoga Kassick (2000, p. 94), “a sociedade projeta um ideal de homem e para concretizá-lo busca respaldo numa sociologia, psicologia e filosofia da educação cuja expressão teórica fundamenta uma pedagogia”, portanto, a teoria pedagógica vai operacionalizar o processo de ensino-aprendizagem, visando a reproduzir o ideal de homem que a sociedade projetou. Por

exemplo, sociedades capitalistas irão demandar pedagogias que operacionalizem a formação dos homens para o trabalho assalariado e subalterno ao capital, que gerem o excedente, o lucro para o capitalista, que participem desta sociedade de consumo, e se tornem os próprios consumidores do sistema.

Pey (2000) refere que o discurso da escola preconiza uma educação emancipatória, mas na prática disciplina para o consenso, cuidando de formar pessoas politicamente dóceis e economicamente úteis, tanto no âmbito profissional como social.

Em consonância com uma formação escolar que disciplina para o consenso, “estudiosos” encarregam-se de orquestrar teorias de comunicação para formar o consumidor obediente aos ditames dos “especialistas de mercado”, que escolhem pelos cidadãos, regando os padrões do que, quanto, onde e como consumir (SILVA, 2012). Os especialistas ditam os padrões de comportamento e consumo (SILVA, 2012), cooptam os sujeitos, decompondo-os nas algibeiras da fatiota do capitalismo. Este cenário é preocupante, e alternativas aos ditames capitalistas podem ser colocadas em prática, através da organização entre as pessoas, permitindo reformas ao sistema.

Kuenzer (2005) faz uma crítica nesse sentido à educação que legitima a supremacia do capital, fazendo uma relação entre flexibilidade no trabalho, alto desempenho, pois estes se relacionam com altos níveis de estresse e estafa física e psicológica de trabalhadores, como também geram uma megaexploração do capital sobre o trabalho, do capitalista sobre os trabalhadores,

acirrando-se, ao contrário do que diz o novo discurso do capital, a cisão entre o trabalho intelectual, que compete cada vez a um número menor de trabalhadores, estes sim, com formação flexível resultante de prolongada e contínua formação de qualidade, e o trabalho instrumental cada vez mais esvaziado de conteúdo (KUENZER, 2005, p. 12).

Para atender a este novo momento do capitalismo, de acumulação flexível, mas fundamentalmente, atender a formação humana e cidadã, a partir dos anos 2000, a pedagogia das competências começa a ganhar espaço, pois, além de desenvolver as competências de conhecimentos e habilidade, esta pedagogia se ocupa da competência atitudinal, que integra a dimensão do compromisso político pela qualidade de vida social e produtiva.

A pedagogia das competências teria a capacidade de reintegrar a fragmentação do trabalho em uma unidade? Ou esta pedagogia apenas cria uma ampliação da tarefa, uma polivalência em agregar várias tarefas e fragmentos (somatória de fazeres, de partes), desgarrada da unidade, da totalidade gerada pela abrangência das ciências ou politecnia? Estes

questionamentos vamos buscar responder no capítulo seguinte, desta dissertação, onde abordaremos os princípios desta pedagogia, em seus limites e possibilidades.

A politecnia difere do conceito de polivalência, visto que esta retrata indivíduos que conseguem dominar variadas situações, dando as respostas adequadas a cada necessidade. Já a politecnia, permite a reconstrução da totalidade do real e a aproximação da verdade, pois “nesta concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história” (KUENZER, 2000, p. 86-87 apud KUENZER, 2005, p. 11). A autora pondera ainda que a politecnia demanda que o professor tenha o “domínio intelectual da técnica” (2005, p. 12), para que este, ladeado por seus alunos, atente para uma formação que permita aos educandos pensarem o seu próprio fazer. Esta atitude em relação ao conhecimento vai levar ao “domínio intelectual” da técnica, articulando e integrando os vários conhecimentos, superando na educação em geral e escolar um currículo conteudista e a fragmentação da ciência positivista tradicional. (KUENZER, 2005).

Esta aceitação e conformismo das classes operárias fortalecem e legitimam as classes hegemônicas que se mantêm no poder da sociedade pelo consentimento da grande massa e esta se torna a própria ideologia do capital, “e o faz com o apoio de muitos intelectuais, de tecnologias mercadológicas e de poderosos meios de comunicação” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 57).

Esse conjunto de circunstâncias até aqui relatadas é preocupante e denuncia a própria contradição capital/trabalho. Interessa, aqui, além de denunciar, pensar e colocar em prática reformas ao sistema capitalista. É preciso entender que os direitos dos indivíduos estão sendo usurpados; trabalham em casa horas e horas sem receber a devida remuneração. Em contrapartida, o capitalista está rentabilizando seu capital, recebendo lucro à noite, nos feriados e nos fins de semana. Os direitos dos trabalhadores precisam ser mantidos e mesmo novos direitos precisam ser providos.

Analisando a manutenção do *status quo* pela classe hegemônica, Frigotto e Ciavatta (2003) percebem uma ordem e progresso conservadores, ou seja, que beneficiam a poucos. A imprensa procura apagar palavras que revelem as contradições, encarregando-se de produzir o cimento ideológico, dissipando discussões do tipo: como se podem ampliar os direitos trabalhistas? E potencializando discursos do tipo: como se pode encontrar um emprego no competitivo mercado de trabalho, repleto de demissões e enxugamento? Acredita-se na ideia de que cada trabalhador é socialmente remunerado e valorizado pela sua produtividade e sua ascensão econômico-social depende de seu mérito e esforço individual.

Neste movimento o mercado torna-se a medida para todas as coisas, sendo funesto para o lado humano, que é desprezado.

Vive-se também uma intensificação do trabalho que é antiga, mas com uma roupagem moderna. Nas palavras de Duarte (2008, p. 13), “a assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo [...]” e esta ideologia traz afirmativas do tipo: o conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje; mais importante que as teorias, ou metanarrativas, é a capacidade de lidar com situações do cotidiano de forma criativa; o conhecimento não parte da realidade material e sim da subjetividade; todo conhecimento tem o mesmo valor e que o apelo aos bons exemplos de pessoas ou comunidades vai transformar o mundo.

Em suma, conforme Duarte (2008), estas diretrizes anteriormente citadas definem a ideologia capitalista da sociedade do conhecimento. Quando se analisa a afirmativa que o conhecimento nunca esteve tão acessível, percebe-se que há grande disponibilidade de informações, que precisam ser transformadas em conhecimento, e geralmente isto ocorre nos ambientes escolares; no que tange à capacidade de lidar com variadas situações, a crítica se dá ao fato de esquecer as teorias, e basear o trabalho apenas nas operações pragmáticas; quando o conhecimento parte da subjetividade ele não é conhecimento epistemológico extraído da ontologia, tornando-se especulativo. Não se pode concordar que um conhecimento pautado no subjetivismo tem o mesmo valor de descrição e interpretação da realidade que um conhecimento pautado na materialidade do real; por fim, não se compreende a realidade e muito menos se pode transformá-la se o trabalho for fixado sobre pessoas, comunidades ou mesmos discursos vazios do tipo: vive-se na era da globalização, um mundo sem fronteiras repleto de possibilidades; sem levar em consideração as determinantes políticas e econômicas dos fenômenos, por exemplo.

A própria sociedade é uma ilusão, pois fornece um *corpus* ideológico que discursa atender à democracia, mas que em suas ações atende as minorias, garantindo a supremacia destas. A sociedade propaga o ideário da agenda pós-moderna, ideário este que traz consigo o espírito efêmero do imediatismo de ideias, sensações e experiências, em que a própria educação profissional tornou-se frágil, pela fragmentação do conhecimento dia após dia. Esta formação parcelar por vezes recusa as teorias explicativas da realidade e habilita os alunos a serem peritos do aparente, para conhecerem muito de pouco.

Consoante a este contexto, a ideologia manipula a informação e deturpa conceitos, intensificando e submetendo a exploração do capital sobre o trabalho utilizando conceitos como: polivalente, flexível, enquanto valores espúrios de um cidadão produtivo para a

sociedade, e, portanto, “[...] essa sociedade é, por si mesma, uma ilusão que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea”. O trabalhador acredita que vai receber mais pelo seu trabalho (quando na realidade está a receber menos) e nesta lógica ele faz mais com menos, ou seja, dá mais lucro e recebe menos salário. (DUARTE, 2008, p. 13).

Historicamente na sociedade se convencionou culturalmente uma maior valoração ao trabalho intelectual em relação ao trabalho material, fundamentalmente pelo *status* que conferia trabalhar com as ideias, em relação com o trabalho forçado empregado pelas mãos, remetendo a épocas da escravidão. Entretanto, justamente pela sua plasticidade, a lógica capitalista aceita tudo e todos, como, por exemplo, absorvendo os movimentos multiculturalistas e atendendo às suas particularidades fragmentárias, vai legitimando a supremacia das classes dominantes, estas muito bem organizadas em seus objetivos e metas.

O Estado utiliza-se da escola para formar e conformar as massas (o exército industrial) para atender às classes dominantes. Propaga-se o discurso ideológico da educação enquanto direito de todos e dever do Estado, contudo o acesso e permanência continuam no papel, na teoria, para grande parte da população brasileira. Mais alarmante ainda, propaga-se um discurso que coloca o problema das desigualdades na escolaridade dos indivíduos e não nos processos históricos de dominação e de relações de poder. Nas palavras de Frigotto e Ciavatta (2003, p. 51, grifos nossos), “passa-se a idéia de que a desigualdade entre nações e indivíduos não se deve aos *processos históricos de dominação* e de relações de poder assimétricas e de relação de classe, mas ao *diferencial de escolaridade* e saúde da classe trabalhadora”.

Essas análises permitem sintetizar as transições que buscam legitimar a superexploração travestida de valor social. Uma nova língua que denota a intensificação do trabalho e, conseqüentemente, da exploração. Assim, o trabalhador recebe o seu salário (o valor precedente), gerando ainda o valor excedente, a mais-valia para o capitalista (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Nesse cenário, os direitos e deveres do cidadão estão diretamente ligados às classes sociais, ou seja, as classes subalternas experimentam grande burocracia para acessar ou manter os direitos civis, políticos e sociais. Por isso, não é por acaso que exercer a cidadania (no sentido do gozo das prerrogativas legais) muito depende do mercado, da propriedade e do capital.

Em última análise, vive-se enquanto cidadãos individuais, ou seja, a igualdade e liberdade de direitos estão limitadas. No mesmo sentido, complementa Marx (1991 apud

FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003), o homem não se libertou da propriedade, ele obteve a liberdade de propriedade. Percebe-se que todos têm o direito de comprar a sua propriedade, no entanto o mérito da conquista é particularizado.

Nessa perspectiva, pode-se concluir deste contexto que as relações de dominação econômica e ideológica perpassam todos os indivíduos, sendo que as classes que controlam os meios de produção procuram perpetuar a lógica do capital, no sentido maior de explorar as classes proletárias e de mais obterem lucros. Entretanto, a educação profissional deve superar o mero atendimento do capital, buscando formar indivíduos que tenham consciência da exploração e busquem alternativas cidadãs para diminuir as desigualdades sociais, defendendo os direitos trabalhistas já conquistados e buscando a promoção de novos direitos.

No capítulo seguinte descrever-se-á acerca da organização do processo educativo na perspectiva da pedagogia das competências, bem como serão relacionados os princípios dessa pedagogia com as demandas do mercado e do mundo do trabalho, apontando limites e possibilidades.

3 A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS ENQUANTO POSSIBILIDADE

Como apresentado anteriormente, as inúmeras mudanças na organização socioprodutiva durante o século passado provocaram constantes questionamentos sobre o papel da educação na formação de trabalhadores que atendessem às novas necessidades de reprodução da sociedade. Neste cenário, é sensato idealizar e aplicar pedagogias que atendam ao momento atual, mas que, além de formar a mão de obra para o mercado, também busque formar para cidadania, ou seja, a formação ética para o convívio em sociedade, para a imersão num espaço de muitos deveres e direitos.

Assim, este capítulo orienta-se pelo referencial apresentado por Perrenoud (2000), no sentido de organizar um horizonte de perspectivas para o aluno aprender a apreender, isto é, que ele próprio construa e tenha consciência de seu processo de aprendizado, seu saber, que poderá ser resgatado enquanto recurso cognitivo, um *savoir-faire*, como refere Perrenoud (2000), que, traduzido ao português, tem significado relativo a um “saber-fazer” em determinada situação, um hábito. Estes indicativos emergem enquanto possibilidades para orientar a ação do processo educativo, não tendo, portanto, pretensão de ser a panaceia para todos os problemas referentes à educação.

Num primeiro momento deste capítulo, busca-se descrever a pedagogia das competências em acordo com as categorias propostas por Mizukami (2013), quando a autora sugere que uma teoria pedagógica pode ser descrita e compreendida por 10 categorias gerais, sendo elas: homem; mundo; sociedade-cultura; conhecimento; educação; escola; processo ensino-aprendizagem; relação professor-aluno; metodologia e avaliação.

Na abordagem da pedagogia das competências, o homem é considerado como inserido num mundo que passará a conhecer através da problematização, ou seja, o professor e seus pares irão problematizar situações de aprendizagem para que este homem aprenda a apreender, em uma perspectiva interacionista, pois o conhecimento é produto da interação entre sujeito e objeto, ou seja, o foco está na processualidade da interação. A realidade, o mundo, será construída pelo indivíduo através da mediação. E é por meio dela que o indivíduo vai tomar posse do mundo, ou, em outras palavras, vai construir o seu mundo interior, enquanto representação do mundo que este experimenta, vivencia. Para Perrenoud (2000), como também para Piaget (2013), o aprender a aprender depende de uma construção de esquemas mentais que servirão de base para novas aquisições cognitivas, possibilitando o desenvolvimento da inteligência e a apropriação do conhecimento; neste sentido, o aprender a aprender será estabelecido pelas operações mentais complexas. Portanto, para os autores,

aprender a aprender significa aprender a se apropriar, tomar posse do conhecimento, ou melhor, aprender a apreender.

Contribuem com estes referenciais Anastasiou e Alves (2006), argumentando que o apreender difere do aprender, pois significa:

Segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender, *agarrar*. Não se trata de um verbo passivo; para apreender é preciso agir, exercitar-se, informar-se, tomar para si, apropriar-se, entre outros fatores. O verbo aprender, derivado do apreender por síncope, significa tomar conhecimento, reter na memória mediante estudo, receber a informação de [...] (ANASTASIOU; ALVES, 2006, p. 14, grifo dos autores).

Pode-se, então, entender que aprender está relacionado a receber informações prontas para memorizá-las; contudo apreender pode ser conceituado como a apropriação do conhecimento pela atitude do aluno em construir sínteses, atitude esta mediada pelo professor e os outros alunos, pelo ato de “fazer aulas juntos”, como sugerem Anastasiou e Alves (2006); parte-se de uma síncrese inicial que é desenvolvida pela análise e alcança-se, posteriormente, uma síntese.

Na categoria sociedade-cultura, entende-se que os tipos de sociedade e cultura podem ser os mais variados para a utilização da pedagogia das competências, pois esta teoria educacional vai atender à construção destas sociedades e culturas. Destarte, a organização do processo educativo, pelo aporte da pedagogia das competências, será direcionada, nesta dissertação, à sociedade e cultura brasileira. Nessa direção é o entendimento de Mizukami (2013, p. 62):

Da mesma forma que a evolução ontogenética ocorre no sentido de uma maior mobilidade intelectual e afetiva, de um adualismo inicial até a formação do pensamento hipotético-dedutivo, a abertura a todos os possíveis, o desenvolvimento social deve caminhar no sentido da democracia, que implica deliberação comum e responsabilidade pelas regras que os indivíduos seguirão (MIZUKAMI, 2013, p. 62).

Mizukami (2013) aponta, ainda, parafraseando Piaget, que a democracia deverá superar a teocracia e a gerontocracia, ou seja, as regulações sociais devem ser comuns a todos, superando sociedades onde a autoridade é considerada uma emanção de Deus e exercida pelos seus ministros, ou mesmo sociedades onde a autoridade é exercida pelas pessoas idosas. Cabe aqui lembrar que a tensão entre liberdade e autoridade ficará nos limites de uma sociedade democrática, com estatutos e regras de convivência comuns a todos, com direitos e deveres, que deverão ser seguidos e respeitados. Acrescenta Mizukami (2013, p. 63) que

não se tem um modelo de sociedade ideal como produto final da evolução humana. O que se considera é em termos de tendências gerais, ou seja, a otimização do comportamento individual e do comportamento coletivo, sendo que esse último se refere particularmente à organização social e política da sociedade. Ambas as tendências têm inúmeras possibilidades de direções. Toda intervenção, no entanto, gera desequilíbrio, e, naturalmente, a superação deste em direção a uma reequilibração.

Dessa forma, sociedade e cultura serão construídas e reformuladas pelos sujeitos sociais a partir do tipo de educação/formação em que estes foram envolvidos. Sobre a questão da otimização dos comportamentos individuais e coletivos, entende-se que se trata de uma condição recíproca, ou seja, a necessidade de interação entre os homens para o alcance do bem comum, que é de interesse de todos, seria o próprio exercício da cidadania na democracia.

O conhecimento é considerado uma construção contínua e esta construção dependerá das relações entre sujeito e objeto. Tais relações serão sempre mediadas por instrumentos ou por outros sujeitos. Assim, valendo-se de Becker (2012), pode-se dizer que a pedagogia das competências é estabelecida pelo interacionismo enquanto fundamento epistemológico para a construção do conhecimento. Nas palavras de Mizukami (2013, p. 64), o conhecimento em abordagens cognitivistas ocorre na “[...] passagem de um estado de desenvolvimento para o seguinte, e é sempre caracterizado por uma “[...] formação de novas estruturas que não existiam anteriormente no indivíduo”. A autora assevera que o conhecimento humano é ativo, que pela ação do homem sobre um objeto este é transformado, permitindo a apreensão, o reconhecimento deste objeto.

Assim, Piaget (2013, p. 26) explica que

conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras. Conhecer é, pois, assimilar o real às estruturas de transformações, e são as estruturas elaboradas pela inteligência enquanto prolongamento direto da ação (PIAGET, 2013, p. 26).

Nesse norte, o princípio da atividade é fundamental, no caso educativo a atividade do aluno tem implicação direta sobre o conhecimento, como também a lei do interesse, que no aspecto pedagógico denota a importância do interesse dos alunos em conhecer (em agir sobre), em operar determinado assunto, ou informações. Tem-se a necessidade da atividade e do interesse para a apreensão do conhecimento, para a reconstrução do objeto para o sujeito. Piaget (2013, p. 137) pondera, ainda, que a lei do interesse não caracteriza que o aluno deva fazer tudo o que quer, mas que queira tudo o que faz; que o aluno não seja manipulado como uma marionete. A necessidade faz gerar o interesse pelo saber, pelo conhecer, tornando

o princípio da atividade um ato verdadeiro (PIAGET, 2013).

Na categoria educação, propõe-se um processo que tenha por objetivo permitir o desenvolvimento das faculdades morais e intelectuais. Piaget (2013) advoga que a educação deve desenvolver, no plano moral, a reciprocidade e, no plano intelectual, a coerência e a objetividade. O desenvolvimento intelectual depende do desenvolvimento moral, quer dizer, o aluno precisa ser livre para aprender, conhecer o mundo para si, formar a sua autonomia. O jogo, para Piaget (2013), enquanto uma atividade em grupo, gera relações de cooperação e respeito entre os alunos que, muitas vezes, buscam soluções para resolver situações de interesse mútuo. Por isso, a liberdade moral adquirida pela reciprocidade tem ligação umbilical com a liberdade para aprender, para o desenvolvimento da inteligência do aluno e sua autonomia.

Cabe ressaltar que o professor que organiza e operacionaliza o processo educacional poderá provocar situações de aprendizagem que visem à democratização das relações entre os alunos, que permitam a cooperação e a reciprocidade entre os mesmos, como, por exemplo, atividades de pesquisa e projetos de conhecimento em equipe (PERRENOUD, 2000). Esta cooperação e reciprocidade, por sua vez, vão desenvolver autonomia no aluno e respeito às opiniões dos outros membros do grupo. O objetivo da educação é permitir que o aluno aprenda por si e para si, apropriando-se da realidade no mesmo momento em que a reinventa, ao contrário de uma educação que transmita modelos pré-definidos e que opera pela base da clássica memorização e repetição (MIZUKAMI, 2013). Destarte, uma educação para o desenvolvimento de competências poderá suscitar nos alunos a busca por soluções criativas e inovadoras aos problemas dispostos, e permitir a exploração, a observação, a investigação e a pesquisa, para que estes possam construir “novas estratégias de compreensão da realidade” (MIZUKAMI, 2013, p. 73).

A escola, para Perrenoud (2000), deve ser um ambiente que permita a organização e problematização de situações de aprendizagem adequadas ao desenvolvimento das competências necessárias às mais variadas profissões, e que mantenha “um espaço justo para tais procedimentos”, buscando uma “escola mais eficaz para todos”, promovendo “*situações didáticas ótimas*” (PERRENOUD, 2000, p. 25, grifos do autor). Enfim, a escola deve dar possibilidade para que o aluno apreenda fazendo, pela sua ação real e material.

Na categoria ensino-aprendizagem, de acordo com Perrenoud (2000, p. 26, grifos do autor), pode-se dizer que o ensino para o desenvolvimento de competências deverá priorizar as atividades do aluno, considerando-o inserido em situações de aprendizagem que sejam instigantes, problematizadoras, “[...] *amplas, abertas, carregadas de sentido* [...]”, que

promovam atividades de pesquisa em projetos de conhecimento, onde o foco do processo de ensino-aprendizagem é a processualidade, e o mais importante nesta processualidade consiste, “de um lado, em *relacionar* os conteúdos a *objetivos* e, de outro, a *situações de aprendizagem*”. Portanto, mais importante que o próprio conteúdo a ser ensinado são as maneiras de relacionar estes conteúdos a objetivos de aprendizagem, objetivos estes inseridos e identificáveis em situações de aprendizagem organizadas pelo educador.

Por fim, o processo de ensino-aprendizagem persegue objetivos que intervêm em três estágios, como descreve Perrenoud (2000, p. 27, grifos do autor):

- do planejamento didático, não para ditar situações de aprendizagem próprias a cada objetivo, mas para identificar os objetivos trabalhados nas situações em questão, de modo a escolhê-los e dirigi-los com conhecimento de causa;
- da análise *a posteriori* das situações e das atividades, quando se trata de delimitar o *que se desenvolveu realmente* e de modificar a seqüência das atividades propostas;
- da avaliação, quando se trata de controlar os conhecimentos adquiridos pelos alunos.

Destarte, para além do domínio sobre o conteúdo da disciplina e as formas como estes conteúdos serão dispostos pelo professor, compreende-se a importância também das formas como os alunos se apropriam do conhecimento, ou, em outras palavras, fazem a sua reconstrução.

Como descrito anteriormente, não existe um polo mais importante que o outro na relação professor-aluno, pois o foco central serão as relações estabelecidas entre ambos. Ao professor caberá uma postura problematizadora, que não forneça respostas prontas. A problematização, por sua vez, vai gerar a necessidade no aluno em dar respostas próprias aos problemas, e esta interação também vai mover o interesse e a atividade do aluno pela busca das possíveis soluções. Em suma, seria um misto da direção do professor com a liberdade do aluno. Diferentemente da relação autoritária, do professor sobre o aluno, apregoada pela pedagogia tradicional, da informação e do repasse de conteúdos, a relação professor-aluno deve estar calcada nos princípios de uma pedagogia da problematização, da orientação, que permita ao aluno o fazer, e que possa refletir sobre o seu fazer, ou seja, uma construção autônoma do conhecimento.

Na categoria metodologia, elucida Perrenoud (2000) que uma formação para o desenvolvimento de competências deve estar voltada a práticas democratizantes e renovadoras. Visa-se à implantação de situações de aprendizagem, ou mesmo projetos de ação, que irão tender a investigação e a construção de operações pelos alunos. Estas situações de aprendizagem serão dispostas para criarem necessidades de resposta que irão desenvolver

determinadas competências nos alunos. Estes ambientes deverão valorizar a atividade do aluno e a lei do interesse, onde o trabalho sobre as competências consistirá:

- primeiramente, em relacionar cada uma delas a um conjunto delimitado de problemas e de tarefas;
- em seguida, em arrolar os *recursos cognitivos* (saberes, técnicas, *savoir-faire*, atitudes, competências mais específicas) mobilizados pela competência em questão. (PERRENOUD, 2000, p. 13, grifos do autor).

Todavia, no entender de Perrenoud (2000), as competências não são saberes, mas mobilizam conhecimentos, habilidades e atitudes para o enfrentamento de situações singulares. Para a descrição de uma competência é necessária a evocação dos elementos: o tipo de situação cuja competência permite certo domínio, os recursos que utiliza (conhecimentos, habilidades e atitudes) e a natureza dos esquemas de pensamento “que permitem a solicitação, a mobilização e a orquestração dos recursos pertinentes em situação complexa e em tempo real”, sendo este último aspecto mais difícil de objetivar por não ser diretamente observável (PERRENOUD, 2000, p. 16).

Segundo Perrenoud (2000), os professores devem se distanciar de uma pedagogia frontal, ou tradicional, que é ladeada pela prática da avaliação tradicional, onde o foco é a prova, para aproximarem-se da prática da avaliação formativa. A prova apresenta resultados quantitativos, que seriam os “acertos”, ou seja, o quanto o aluno conseguiu memorizar dos conteúdos transmitidos em aula e replicá-los em respostas corretas; é notório que o conceito de qualidade se traduz pela própria quantidade de acertos, sendo a resposta certa uma cópia fiel dos conteúdos transmitidos em aula.

Logo, praticar uma avaliação formativa consiste em tirar o foco “das provas e das memorizações” e priorizar a processualidade, entender a avaliação formativa enquanto processo auxiliar do professor, para averiguar se os objetivos do desenvolvimento das competências foram alcançados, destarte, será oferecida aos alunos uma avaliação que forma, que constrói, que fomenta a reflexão e a síntese, que educa. A avaliação formativa ocorre na relação e interação entre professor e alunos, é recíproca, é horizontal, o próprio professor se autoavalia, os alunos se autoavaliam, o foco é o processo avaliativo, ou melhor, o processo de avaliação formativa. Acredita-se que este tipo de avaliação seja enriquecedor para ambos, professor e alunos, pois é, como dito anteriormente, uma avaliação que constrói. Definitivamente, uma abordagem para o desenvolvimento de competências preocupa-se com uma avaliação que forma e não uma avaliação que não forma, ou mesmo, “deforma”.

Apresentou-se a organização do processo educativo pela pedagogia das

competências, seguindo as dez categorias propostas por Mizukami (2013). Segue-se apresentando a teoria a partir de Perrenoud (2000).

Considera-se que para a educação profissional, na perspectiva da pedagogia das competências, é fundamental a formação do professor. Por esta razão é que se analisará, no decorrer do texto, a descrição que faz Perrenoud (2000) sobre as dez competências fundamentais ao ofício do professor, responsável pelo desenvolvimento e aquisição das competências. Esta referência permitirá o professor organizar o processo educativo para o desenvolvimento de competências profissionais e cidadãos nos alunos. São dez competências para ensinar, ou melhor, que orientam um horizonte de perspectivas para o aluno aprender a apreender e construir seu processo de aprendizado, seu saber, que poderá ser resgatado enquanto recurso cognitivo, um *savoir-faire*, que, como já o dissemos, tem significado relativo a um determinado “saber-fazer”, um hábito.

Como características gerais, segundo Perrenoud (2000), a pedagogia das competências busca ser um referencial, ou mesmo um horizonte, um instrumento para pensar as práticas profissionais e contribuir para a formação de representações mais precisas sobre as competências. O autor define o conceito de competências como uma “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações” (PERRENOUD, 2000, p. 15).

Esta pedagogia, ou teoria de educação, visa ao desenvolvimento de competências no aluno para que este possa dar soluções às mais variadas situações profissionais e sociais. Esquemas de mobilização dos conhecimentos se consolidam a partir do contexto das situações de aprendizagem dispostas à operação dos alunos. As situações de aprendizagem irão apresentar um contexto, uma necessidade de resposta do aluno, cuja qualidade de resposta será operada pelas competências. As competências conferem a transferência e mobilização dos recursos (cognitivos, atitudinais e operacionais) precisos para a solução do problema. Desse modo, afirma Perrenoud (1999, p. 22), “construir uma competência significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes”; as situações de aprendizagem devem apresentar um contexto real do cotidiano, e precisam ser arquitetadas para o desenvolvimento de competências que oferecerão as respostas necessárias ao problema. O exercício real do aluno, a sua operação e a sua vivência sobre a situação de aprendizagem vão permitir ao aluno se apropriar das competências que atendem àquela situação de aprendizagem. As competências, por sua vez, não são elas mesmas saberes, mas mobilizam, a partir de dada situação, conhecimentos, habilidades e atitudes, ou seja, os diversos recursos.

Neste sentido, a pedagogia das competências pode ser considerada uma teoria de

educação cognitivista. Nesta dissertação buscar-se-á analisar e compreender alguns conceitos e ideias do cognitivismo de Jean Piaget e sua epistemologia genética, a partir das considerações de Mizukami (2013). Perrenoud (2000) se apropria de muitos conceitos deste teórico, fundamentalmente pela sua relevante trajetória teórica.

O cognitivismo piagetiano estuda os processos cognitivos da formação e desenvolvimento da inteligência, visando à capacidade do sujeito em integrar informações a esquemas mentais anteriores para, a partir daí, processá-las. Assim, o termo epistemologia genética, ou teoria da gênese e desenvolvimento da inteligência, em outras palavras, seria uma teoria que trata do “como sabemos”, de como o homem apreende a realidade. Conforme Mizukami (2013, p. 59), o cognitivismo investiga os processos centrais do indivíduo, tais como: organização do conhecimento, processamento de informações, estilos de pensamento ou estilos cognitivos, comportamentos relativos à tomada de decisões, etc.

Perrenoud (1999, p. 23) afirma, a partir da concepção piagetiana, que as competências acionam esquemas constituídos, mas estes esquemas não são estanques, são ferramentas flexíveis enquanto “estrutura invariante de uma operação ou de uma ação”. Em outras palavras, quando uma competência orchestra um conjunto de esquemas de operação ou ação, estes esquemas irão responder ao problema designado pela situação de aprendizagem, ou situação do cotidiano, de modo a organizarem a ação para uma resposta ótima, ou mais adequada. Ocorre desta maneira pelo fato de o esquema ser ajustado à singularidade da situação apresentada, oferecendo respostas originais a problemas novos (PERRENOUD, 1999).

Quando o indivíduo se depara com situações novas, mas fundamentalmente complexas, que não detém domínio, recorre a esquemas mais gerais, relativos à inteligência do sujeito; opera-se a reflexão, um processo de procura aos esquemas de pensamento, avaliação e julgamento, buscando uma aproximação às necessidades de resposta aos problemas que o contexto suscitou (PERRENOUD, 1999). No momento em que se alcança um hábito na resolução dos problemas a competência adquire sua máxima eficácia, como, por exemplo, uma dada situação onde agem um especialista e um novato: “quanto mais especialista, menor o raciocínio e maior o apelo para conhecimentos pertinentes e funcionalmente estruturados” (BASTIEN, 1997 apud PERRENOUD, 1999, p. 27). E mais, Perrenoud (1999) explica que uma competência, além de mobilizar recursos cognitivos internos para enfrentar conjuntos de situações complexas da realidade, pode servir, também, de recurso em proveito de uma competência mais ampla.

No caso da educação profissional, as competências profissionais constroem-se a

uma velocidade maior, no sentido de as situações profissionais serem exigentes e dinâmicas, buscando variadas respostas do profissional. Num primeiro momento a situação remete a esquemas constituídos, caso nenhum esquema constituído seja apropriado à situação, inicia-se uma busca de experiências passadas às estruturas cognitivas, para estabelecer uma ação competente criativa, no sentido de reinventar o vivenciado, para o enfrentamento de situações profissionais inéditas (PERRENOUD, 1999).

Em situações comuns da vida cotidiana podem ser maiores os intervalos entre situações semelhantes, permitindo que certas competências sejam empregadas para o domínio de uma situação por um prazo de tempo mais longo (PERRENOUD, 1999). Não se quer dizer que a vida é estanque ou estereotipada a ponto de se dar sempre as mesmas respostas aos problemas que aparecem, até porque, por mais que as situações profissionais sejam rotineiras, elas sempre apresentam elementos novos.

Importante destacar o exercício e treinamento na formação de competências. Esclarece Perrenoud (1999, p. 31) que um profissional precisa de um tempo para assimilar “o que há de singular em seu novo ambiente de trabalho: a organização do local e das atividades, as tecnologias, a cultura da empresa, as relações profissionais”. Este seria um momento posterior à formação básica do profissional, postulada pela pedagogia das competências, com a “construção de um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento”, portanto, o fundamental é a “possibilidade de relacionar, pertinentemente, os conhecimentos prévios e os problemas que se reconhece uma competência”. Assim, uma educação profissional com bases no desenvolvimento de competências é um norte promissor para uma formação profissional básica que irá instrumentalizar o aluno no decorrer da sua vida pessoal e profissional.

Desse modo, segundo Perrenoud (1999, p. 32), “chega um momento em que os conhecimentos acumulados não são mais suficientes, em que não se pode dominar uma situação nova graças a simples conhecimentos aplicados”, isso porque a lógica da memorização não permite indagações sobre os motivos pelos quais o aluno alcançou dado resultado aplicando determinado conhecimento. As competências são importantes metas de formação, advoga Perrenoud (1999), podendo fornecer subsídios aos alunos da educação profissional, para que estes possam responder às demandas e ao dinamismo do mercado de trabalho, da profissão, como as demandas das relações sociais, da cidadania, a partir do fornecimento dos meios para apreensão da realidade e para a sua transformação. O autor frisa que a educação pautada no desenvolvimento de competências dá sentido à escola, entretanto a evolução para este tipo de educação e este tipo de escola é difícil, pela resistência da parte de

interessados na manutenção das práticas de ensino tradicionais ou na manutenção de vantagens adquiridas, travando a implantação desta possível formação.

Por fim, Perrenoud (1999, p. 36) afirma que o ensino profissional “prepara para um ofício que confrontará a prática com situações de trabalho que, a despeito da singularidade de cada um, poderão ser dominadas graças a competências de uma certa generalidade”. Os profissionais devem saber enfrentar situações de trabalho de toda ordem, desde situações mais simples até as mais complexas e inesperadas. Uma formação profissional com base no desenvolvimento de competências ampara-se na identificação das situações pertinentes à profissão e deve buscar situações concretas da profissão que servirão de ponto de partida para a reflexão.

No ensino profissionalizante com base na pedagogia das competências, o professor deve assumir uma postura de fazer o aluno apreender, ao invés de apenas “ensinar”. O aluno torna-se foco do processo educativo, pela aplicação de uma pedagogia diferenciada (em relação às abordagens conservadoras) e de métodos ativos. O professor deve abordar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados, determinantes na identificação e resolução de problemas e na preparação para a tomada de decisões. Outro fator importante é que o professor tenha uma prática pessoal do uso de seus conhecimentos na ação, conforme entendimento de Perrenoud (1999, p. 56), no sentido de o professor experimentar, se permitir a ter um jeito próprio e “representar de maneira realista o funcionamento dos conhecimentos na ação”, e ainda procurar integrar as disciplinas, evitando a supercompartimentação disciplinar.

Por consequência, um ensino profissional para o desenvolvimento de competências demanda um novo professor, de nova identidade, de outra formação (diferente do professor das abordagens tradicionais e passivas). É fundamental que o professor seja capaz de “mobilizar com discernimento seus conhecimentos diante de uma situação complexa e mesmo difícil, que exija uma ação rápida”, tendo a competência “de decidir nas condições efetivas da ação, às vezes, com informações incompletas, com urgência ou estresse, levando-se em consideração parceiros pouco cooperativos, condições pouco favoráveis e incertezas de todos os tipos” (PERRENOUD, 1999, p. 53).

E que o professor, da formação profissional de abordagem por competências, possa resgatar diversas situações concretas, mas é essencial não se perder nesta diversidade de situações, buscando agrupá-las e hierarquizá-las, identificando “um número restrito de competências a serem desenvolvidas e os recursos que elas mobilizam” (PERRENOUD, 1999, p. 36). Outro desafio, de acordo com Perrenoud (1999), é que o aluno também mude a

sua postura para aderir a um ensino por competências. A postura do aluno deverá ser ativa e cooperativa com os outros estudantes, e será um desafio ao professor para incitar esta nova postura ao aluno, e para o próprio aluno será um desafio a transição do professor que ensina (métodos receptivos) para o aluno que apreende (métodos ativos), visto a tradição educacional que permanece da pedagogia tradicional, de episteme empirista, em muitas escolas.

Na concepção de Perrenoud (1999, p. 83-84), o desenvolvimento e o avanço das ciências cognitivas possibilitaram o nascimento de novos paradigmas e práticas educacionais, isto reflete na escola como uma nova possibilidade de reformulação dos programas escolares, no sentido de uma formação de abordagem por competências, que iria “fazer da escola um lugar onde cada um aprenderia livre e inteligentemente coisas úteis na vida”. O autor diz ser possível uma nova ordem pedagógica, pois “na medida em que o desenvolvimento das competências é da ordem do possível, genética, psicológica e didaticamente”, como também sociológica, podendo envolver todos os atores sociais, iniciando pelos docentes, pela busca de “uma concepção da cultura, do saber e da ação”, passando por “uma mudança de identidade, por novas representações e novas qualificações profissionais”.

Um novo ofício, um novo perfil e uma nova postura do professor e do aluno podem ser atacados com muita resistência à mudança, segundo Perrenoud (1999), por costumes e culturas profissionais muito arraigadas tanto do professor como do aluno, dificultando ou mesmo impedindo a implantação deste novo ofício. Uma pedagogia tradicional e conservadora forja um modelo de professor acostumado a transmitir conhecimentos, como forja também um modelo de aluno habituado a receber estes conhecimentos, acumulando-os. Assim, uma reforma depende de um movimento coletivo de assumir os desafios da mudança, de forma solidária e que engaje as pessoas em coerência e participação para a regulação do novo processo. Os atores desta nova teoria de educação, que têm por base uma abordagem para o desenvolvimento de competências profissionais, devem estar abertos para o debate sobre a reforma, mas sem perder seu foco na mudança e sem perder seus princípios filosófico-educacionais.

Obviamente que são muitos os desafios, vive-se uma sensação de estabilidade de contratos entre professores e alunos, nos padrões de ensino tradicionais, e isto deve ser colocado em xeque, tomando como referência os sonhos que deram partida aos novos métodos de ensino, dos defensores da escola nova e das pedagogias ativas, que “questionavam as relações entre os conhecimentos e as práticas sociais, o sentido do trabalho escolar e a ausência de projeto” (PERRENOUD, 1999, p. 86), ou seja, deve-se questionar os métodos de ensino tradicionais que não integram os conhecimentos com a prática social.

Nesse sentido, é possível este debate da implantação de cursos de educação profissional por uma abordagem por competências, no entanto deve-se ter em mente as contradições e bloqueios inerentes ao próprio sistema educacional, neste caso, o sistema educacional brasileiro. Desse modo, a reforma da educação profissional, no sentido de uma educação para o desenvolvimento de competências, demanda participação, debate e cooperação entre os docentes e mesmo entre os alunos, para sair da mera exposição inovadora dos textos, para transformar “as práticas de ensino e a cooperação profissional entre os docentes”, sabendo que o processo de mudança vai ocorrer paulatinamente, a partir da concreta ação reformadora (PERRENOUD, 1999, p. 86). Cabe, ainda, informar sobre a importância da formação cidadã, que deve estar intimamente ligada à educação profissional.

Assim, passa-se a discutir o tema da cidadania, que serve de base para as sociedades democráticas, pois, como lembra Delors (2008), deve-se promover uma educação para a cidadania, para o viver juntos num projeto comum de sociedade, e esta educação deve ocorrer tanto na escola como dentro das famílias e demais setores da sociedade. Uma educação que desenvolva as competências sociais para a participação na vida pública, que prepare os sujeitos para o exercício de seus direitos e deveres sociais, conscientizando-os de que “[...] o exercício da sua liberdade é limitado pelo exercício dos direitos e da liberdade dos outros” (DELORS, 2008, p. 61).

Portanto, uma educação ampla e permanente para a formação cidadã, no sentido de permitir a:

cada um assumir a sua parte de responsabilidade como cidadão ao serviço de um destino autenticamente solidário. A educação dos cidadãos deve realizar-se durante toda a vida para se tornar uma linha de força da sociedade civil e da democracia viva. Confunde-se, até, com a democracia, quando todos participam na construção de uma sociedade responsável e solidária, respeitadora dos direitos fundamentais de cada um (DELORS, 2008, p. 63).

Nessa percepção, afirma-se que a educação cidadã deve fazer parte da educação profissional, a fim de promover nos sujeitos o desenvolvimento das competências atitudinais necessárias para o exercício da cidadania, servindo de base para que eles contribuam para o desenvolvimento de uma sociedade efetivamente democrática. Espera-se que sejam sujeitos que atendam ao mercado, como também à sociedade, buscando diminuir as desigualdades sociais.

Nesse intuito, passa-se a discutir sobre as competências que, segundo Perrenoud (2000), podem ser aplicadas tanto na formação de professores como na prática didática,

objetivando uma educação profissional que forme alunos que possam atuar de forma ativa na sociedade e nas mais variadas profissões.

3.1 COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA PRÁTICA DIDÁTICA ALICERÇADA NA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

Neste momento, apresentam-se, de forma sucinta, as dez grandes famílias de competências que, conforme Perrenoud (2000, p. 14-15), tentam “apreender o movimento da profissão” de professor, como também ser um referencial, um “instrumento para pensar as práticas”, como suscita Perrenoud parafraseando Paquay. Certamente a formação do professor vai influir sobre uma educação profissional para o desenvolvimento de competências nos alunos, em suas necessidades sociais e profissionais. Cada uma das dez competências principais na formação dos professores vai ser associada a algumas competências mais específicas que se integrarão às competências principais sendo, portanto, os seus componentes articuladores.

Seguem, como apresentados por Perrenoud (2000), os dez domínios de competências a serem trabalhadas:

1- Organizar e dirigir situações de aprendizagem

O professor que domina esta competência tem conhecimento aprofundado dos conteúdos da sua disciplina e, mais que isso, consegue traduzir esses conteúdos em objetivos de aprendizagem, ou melhor, consegue trabalhá-los em conformidade com as representações dos alunos e dos entraves à aprendizagem, envolvendo-os em atividades de pesquisa e projetos de conhecimento. Uma organização e direção de situações de aprendizagem devem ter como objetivo o aluno, em seus limites e possibilidades, visando ao seu aprendizado, ou seja, a construção do conhecimento pelo aluno.

2- Administrar a progressão das aprendizagens

Pode-se apresentar e administrar situações-problema ajustadas ao nível dos alunos e progressivamente apresentar situações mais complexas possíveis de serem resolvidas. Os

objetivos de ensino devem ser delimitados e os alunos devem ser avaliados nas situações de aprendizagem de forma processual, objetivando e tendo uma postura de abordagem formativa.

A progressão da aprendizagem se funda na aquisição das competências necessárias pelo aluno para resolver as situações-problema, quando se avalia esta aquisição pode-se passar para novas situações mais complexas.

3- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação

Faz-se necessário compreender que os alunos são diferentes, apreendem de maneiras diferentes, têm dificuldades e necessidades singulares. O professor, tendo ciência desta dinâmica, pode ampliar a gestão de classe, fornecendo um apoio integrado e desenvolvendo a cooperação entre os alunos, vislumbrando também a aprendizagem mútua entre as equipes de trabalho.

4- Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho

Antes mesmo de o aluno tomar a decisão de aprender, o professor poderá suscitar-lhe o desejo de conhecer, informando-lhe a relação com o saber, a necessidade e objetivos da educação, para que este também desenvolva sua capacidade de autoavaliação.

Outra possibilidade é a criação e administração de um conselho de classe, que vai permitir aos alunos negociarem regras e contratos com a escola e professores. Escutar os interesses dos alunos em temas específicos das disciplinas poderá favorecer a definição e aplicação de um projeto pessoal do aluno.

5- Trabalhar em equipe

Outra competência fundamental, segundo Perrenoud (2000), para seguir um caminho com representações comuns é a elaboração de um projeto de equipe. Esta competência pode servir para formar e renovar uma equipe pedagógica, ou mesmo para atividades com outros profissionais que atuam na escola, para juntos analisarem e enfrentarem problemas do cotidiano escolar. Pode-se também fazer reuniões para a administração de crises ou conflitos interpessoais.

6- Participar da administração escolar

O desenvolvimento e a aplicação de um projeto institucional são muito importantes e este pode vir ao encontro de novas possibilidades de mudança se envolver a administração dos recursos da escola e a formalização de parcerias com associações de bairro e associações de pais.

Esta administração, conforme o autor, pode e deve incluir a participação dos alunos, numa coesão para definir problemas e soluções de interesse comum.

7- Informar e envolver os pais

Entende-se, de acordo com o autor, que é fundamental realizar reuniões de informação e discussão e que estas incluam os pais, sendo que esta disposição poderá demandar o próprio interesse dos pais em participar, pois estas reuniões valorizam a posição dos pais enquanto coautores na educação dos jovens. Outra sugestão relevante seria entrevistar os pais, escutando-os para a construção de políticas escolares e a construção de novos saberes.

8- Utilizar novas tecnologias

Pode-se utilizar as modernas tecnologias, que já não podem ser vistas como supérfluas e sim necessárias, tais como programas de computador, editores de texto, ferramentas multimídias, *e-mail*, aulas por videoconferência, analisando a potencialidade didática dessas ferramentas em relação aos objetivos de ensino.

9- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão

Nesse aspecto, pode-se ressaltar o dever de prevenir todo tipo de violência, preconceito e discriminação, orientando e desenvolvendo um ambiente de respeito, de liberdade de expressão e de apreciação das boas condutas.

Este tipo de relação entre as pessoas é baseado na criação de regras de vida comum e estas desenvolvem o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.

10- Administrar sua própria formação contínua

O professor precisa e deve saber explicitar as próprias práticas, ou seja, ele deve saber o que faz, por que faz e para quem ele faz. Quais são as suas responsabilidades e prerrogativas. E tendo estas respostas claras, o professor vai estabelecer seus objetivos de vida e de carreira numa formação contínua, podendo também acolher a formação dos colegas e participar dela.

Quando se tem em vista um objetivo escolar ou de equipe de trabalho, é possível pensar um projeto de formação comum, que venha agregar conhecimento à escola (instituição, curso, programa de pós-graduação, por exemplo) e à equipe de trabalho (outros professores e demais profissionais da área educacional ou não) engajada no projeto. Esta dinâmica vai demandar do professor um envolvimento com tarefas relativas à organização do ensino ou do sistema educativo.

Neste momento vamos destacar o tema da empregabilidade, enquanto uma necessidade, pois os egressos da educação profissional precisam acessar o emprego e mesmo buscar melhores empregos, no sentido de promover uma sociedade menos desigual, como também apontar os limites e perspectivas da teoria.

3.2 LIMITES E PERSPECTIVAS DA TEORIA

No capítulo anterior, foram apresentadas as consequências da organização socioprodutiva capitalista, principalmente as relativas ao individualismo, à competição entre as pessoas e ao egoísmo, valores estes que legitimam a ordem do mercado e apagam o mundo do trabalho enquanto sociabilidade possível, no sentido de um mundo menos desigual, onde o Estado, e mesmo a educação escolar, ofereçam efetivamente condições para uma melhoria da qualidade de vida da maioria das pessoas.

Faz-se necessário, então, buscar apresentar alternativas ao mundo controlado pela lógica do mercado, que, de acordo com Forrester (1997), promove as mais novas tecnologias enquanto ferramentas para o aumento da exploração do capital sobre o trabalho, sendo uma de suas consequências a extinção gradativa dos empregos. A autora sugere que os indivíduos tenham a necessidade da manutenção do estatuto de empregabilidade, para manter o seu emprego, ou mesmo terem condições favoráveis para buscar uma nova recolocação profissional quando necessário, pois “não é o desemprego em si que é nefasto, mas o sofrimento que ele gera [...]”, no sentido de precarizar as esperanças, pelo sentimento de vergonha que a pessoa experimenta em ser “[...] dono falido de seu próprio destino [...]”. (FORRESTER, 1997, p. 10).

O contexto da diminuição paulatina dos postos de trabalho está relacionado com os avanços tecnológicos, que cada vez mais buscando otimizar processos, para maximizar resultados, deixam os quadros de profissionais das empresas mais “enxutos”. É nesta lógica de maiores investimentos em tecnologia e a diminuição das vagas de emprego que o estatuto de empregabilidade pode ser considerado um diferencial para as pessoas formadas em cursos de educação profissional, para que elas tenham o privilégio de serem exploradas pelo capital (FORRESTER, 1997), por terem desenvolvido as competências necessárias para dar as respostas mais adequadas aos problemas do mercado, como também da sociedade. Porém, não se está tratando aqui do mero caráter reprodutivista e de adaptação à realidade posta, pois já se sabe que a lógica da produção e reprodução da organização socioprodutiva capitalista é a exploração do capital sobre o trabalho, mesmo quando o capital constrói platibandas (ideológicas) na tentativa de ocultar as suas reais intenções. Mais que uma teoria das ideias, a ideologia é uma visão de mundo, um sistema “de representações que domina o espírito de um homem ou de um grupo social” (ALTHUSSER, 1985, p. 81). A ideologia pode ser disseminada com maior eficácia pelos aparelhos ideológicos, como, por exemplo, a escola, pois esta dispõe de uma regulação de valores, princípios, rituais e práticas sociais que legitimam uma ideologia em particular, como a ideologia das classes dominantes.

Para Forrester (1997), a sugestão é que se tenha iniciativa, que não se percam as esperanças de construir e estabelecer um futuro melhor, não aceitando tacitamente os moldes duros e predeterminados, floridos de eufemismos, criando alternativas às realidades postas, saindo de uma postura subordinada para a ação consciente. O capital explora o trabalho; deve-se, pois, considerar esta lógica, mas não sem questionamentos. Os indivíduos devem saber dos seus direitos e deveres enquanto cidadãos, defendendo os seus direitos já adquiridos e buscando prover novos direitos, para então construírem uma organização socioprodutiva menos desigual, pensando nos valores ambientais e na ética cidadã.

A lógica da mundialização do capital e a implantação das novas tecnologias, conforme Forrester (1997), estão suprimindo novos postos de trabalho e mesmo os postos de trabalho atuais; a sombra do desemprego, segundo a autora, é penosa e deve ser contornada, evitando que esta imprima um estigma que, por vezes, acaba com a autoconfiança destes trabalhadores que estão fora do mercado e, por consequência, à deriva da sociedade. A autoculpabilização é um dos sintomas de uma sociedade desestruturada, os trabalhadores desempregados “julgam-se com o olhar daqueles que os julgam [...]”, pois “se acusam daquilo de que são vítimas”, ou seja, adotam uma postura submissa e conformista (FORRESTER, 1997, p. 11).

Nesse norte, enquanto possibilidade de escolha, o trabalhador pode despir-se de uma postura tutelada e de lamentações, para assumir uma postura ativa e determinada, buscando desenvolver as competências necessárias para manter-se no emprego ou mesmo realocar-se, como também participar política e engajadamente enquanto cidadão de movimentos sociais que objetivem melhores condições de trabalho e o acesso aos direitos sociais fundamentais. Há que se concordar com Forrester (1997) quando diz que pior que a exploração capitalista é a ausência desta mesma exploração, entretanto a postura de cada um pode ser consciente e ativa frente a esta exploração, pela compreensão do discurso que os representantes próceres do capital forjam, em seus objetivos “ocultos”. Assim, pode-se ter, então, uma autonomia relativa nesta tensão de forças ou luta de classes.

Uma educação profissional calcada no desenvolvimento de competências pode contribuir para uma reforma, no sentido da construção de uma sociedade menos desigual; uma educação profissional que atenda ao mercado, mas que atenda também ao trabalhador; uma educação profissional com base no trabalho, enquanto categoria que funda a própria humanidade, através da articulação das variadas ciências, na formação do omnilateral e do trabalhador politécnico.

Nas palavras de Kuenzer (2005):

A politecnia significa o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética. Ou seja, é mais que a soma de partes fragmentadas; supõe uma rearticulação do conhecido, ultrapassando a aparência dos fenômenos para compreender as relações mais íntimas, a organização peculiar das partes, descortinando novas percepções que passam a configurar uma compreensão nova, e superior, da totalidade, que não estava dada no ponto de partida (KUENZER, 2000, p. 86-87 apud KUENZER, 2005, p. 11).

Neste contexto, vale enfatizar que o conceito de competência pode se aproximar ao conceito de politecnia apresentado por Machado (1991). A politecnia é um fazer que integra muitas artes ou ciências e ocorre sem a fragmentação do conhecimento, pois se compreende as inter-relações entre os saberes e estes são integrados numa unidade. Pela politecnia, busca-se educar o homem pelo trabalho “porque é ele que lhe dá o conteúdo da unificação educacional”, nessa acepção desenvolve-se o homem de forma multilateral, permitindo que este compreenda a essência dos processos de trabalho (MACHADO, 1991, p. 11). A politecnia difere, portanto, da monotecnia, pois esta é pautada na especialização do conhecimento e, conseqüentemente, inviabiliza uma formação integral e a unificação do

conhecimento.

As tentativas de defesa de uma escola unitária foram frustradas, pois vigora o modelo hegemônico da escola burguesa, que promove os ideais liberal-burgueses, valores estes que mais atendem ao capital do que à classe trabalhadora (MACHADO, 1991). A escola, no entender de Machado (1991), para ser inovadora e ter relevância social, precisa imbricar educação e trabalho, ou melhor, o trabalho deve ser o princípio educativo, a categoria mediadora entre a escola e a sociedade. A escola deve estar aberta e invadida pelo que acontece no seu exterior, no meio social, como também deve ser engrenagem motriz para a intervenção na própria reorganização social, ou seja, o trabalho na escola deve ser ligado ao trabalho social, como base fundamental da escola unificadora. A autora apresenta a escola unitária, uma escola integrada à realidade social, pela mediação do trabalho, que promove a educação social, uma educação integral. Os alunos desta escola são formados integralmente e são atores da transformação social. A escola educa pelo trabalho e está integrada à realidade social, não está sobrestada a esta mesma realidade.

Estes princípios da escola unitária permitem fazer algumas reflexões a respeito da formação dos educadores. O que eles estudaram no trabalho escolar foi vivenciado na realidade social, por eles mesmos? Foram atores desta prática social ou foram meros expectadores, mera plateia?

A escola burguesa desgarrou o trabalho escolar da produção real, fez “o divórcio total entre o livro e a vida prática”, aponta Machado (1991, p. 150), parafraseando Lênin, fragmentou o conhecimento e não tem condições materiais, por vezes nem mesmo tem interesse, em recompô-lo, reintegrá-lo. Esta escola de práticas tradicionais e conservadoras educa para o trabalho e não se apropria do trabalho enquanto categoria unificadora da realidade, enquanto mediação para uma educação social. A escola liberal-burguesa ensina técnicas e metodologias para o exercício profissional, ou seja, ensina o como fazer, mas não se ocupa de integrar este fazer, nem mesmo de ensinar o aluno a pensar o porquê desse fazer. Como citado no capítulo anterior, é fundamental que a organização e a democratização do conhecimento escolar transitem por estes fatores: “[...] o saber inclui um saber o quê, um saber como, um saber por quê e um saber para quê” (ANASTASIOU; ALVES, 2006, p. 15).

Advoga Machado (1991) que o trabalho como meio educativo deve ser acompanhado de uma educação política e social. Logo, acredita-se em uma educação profissional pelo trabalho, uma educação que faça sentido para o cidadão/trabalhador e que permita ao mesmo participar da organização social do trabalho, com vontade e responsabilidade, compreendendo a organização de uma profissão ou trabalho em particular,

como também a organização do trabalho em geral, englobando todo o conjunto da sociedade. Neste sentido, o ensino politécnico pressupõe “unidade entre escola e fábrica, iniciativa criadora e disciplina organizada, trabalho intelectual e manual” (MACHADO, 1991, p. 153).

Assim, pode-se organizar uma educação profissional com os princípios da politecnia, no sentido de articular as disciplinas, quebrando os compartimentos que barram as interações entre as disciplinas, ou, em outras palavras, mais que o estudo das disciplinas, a politecnia busca estudar a partir dos “complexos” da vida, como, por exemplo, o trabalho, a economia, a vida social. Conforme Machado (1991, p. 156), referendando Krupskaja, a primeira pergunta que deve ser feita é a seguinte: “como se articula a educação para o trabalho com o ensino das demais matérias?” Ou seja, a educação escolar politécnica deve ter por objetivo principal a educação para o trabalho, todas as disciplinas deverão convergir para integrar este objetivo fundamental. Uma educação que ensina a pensar o fazer, que fornece uma base sólida de conhecimentos gerais para o atendimento das mais variadas necessidades, tanto profissionais como sociais. Desse modo, o ensino politécnico desenvolve uma cultura geral do trabalho, permitindo que o aluno apreenda uma profissão como também compreenda a organização socioprodutiva geral do trabalho, este ensino politécnico, portanto, busca integrar o conteúdo propedêutico com a formação profissional. Não é uma questão de adaptar a realidade à escola, mas sim de integrar escola e realidade social.

Este modelo de escola unitária, de acordo com Machado (1991), visava a atender à classe trabalhadora para assumir a direção do Estado e, posteriormente, dispor os meios de produção para a coletividade, fazendo a socialização da produção. Fica claro que este modelo de escola objetivava uma transformação do modelo socioprodutivo capitalista para a fundação de um modelo socioprodutivo socialista, mantendo “as coisas boas” do modelo capitalista.

Trata-se de uma educação e de uma escola estabelecidas pelo trabalho e de uma educação politécnica, pois este tipo de escola e de educação visa a uma formação integral do homem, tanto forma para uma profissão como forma para a cidadania, para a vida em sociedade. Apresentam-se esses conceitos não no sentido da destruição do modelo socioprodutivo capitalista, mas para que possam ajudar os professores e alunos da educação profissional, para a reforma do sistema vigente, para uma tensão que permita novas bases para uma sociedade menos desigual, para a formação de profissionais que atendam ao mercado, mas que possam se integrar à sociedade, transformando-a pelo exercício da cidadania.

Nesse propósito, aproxima-se o conceito de competências ao conceito de politecnia, pois, como lembra Ramos (2003), a pedagogia das competências pode ultrapassar o caráter reprodutivista, de legitimação dos ditames hegemônicos do capital, desde que esteja

centrada na práxis humana, mediada pelo trabalho. Uma educação consciente, um ensino para pensar o fazer, e que desenvolva autonomia para que estes alunos da educação profissional possam exercer uma profissão como também dirigir um processo produtivo. Exatamente são esses os objetivos que movem a pedagogia das competências.

A pedagogia das competências vai além do mero caráter reprodutivista e de adaptação a um modelo hegemônico de mercado e de sociedade, apontado por Saviani (2011), pois esta pedagogia busca formar para o trabalho e para a cidadania, para a participação ativa da transformação socioprodutiva. Assim, esta pedagogia não visa a formar para o consenso e à mera adaptação estanque do homem ao mercado e à sociedade.

A pedagogia das competências ocupa-se em formar para uma profissão, como também tem a preocupação em formar para a cidadania, em desenvolver a autonomia dos alunos que participam deste processo educativo, pois, segundo Perrenoud (2000, p. 17-18), a organização e operação cognitiva do aluno, no caso, o saber-ser, é mobilizado por competências que visam, por exemplo, a:

- Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação.
- Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.
- Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos.
- Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.
- Elaborar um projeto de equipe, representações comuns.
- Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.
- Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta.
- Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade, e o sentimento de justiça.

Portanto, essas competências atitudinais, comportamentais, relativas ao saber-ser do aluno, atendem tanto à formação profissional como também visam à formação e ao desenvolvimento/aprimoramento de uma cultura cidadã, que vá ao encontro de uma organização social menos desigual e mais saudável entre os sujeitos e entre os sujeitos e o meio ambiente. Percebe-se que o incentivo de uma cultura cidadã sugere uma formação humana mais ampla, uma formação que coloque os sujeitos no centro do processo educacional e, mais ainda, que tenha por objetivo maior a cidadania, ou seja, toda a sociedade.

Nesta perspectiva, um grupo de pesquisadores e professores (CATAPAN; KASSICK; OTERO, 2011) elaborou uma Matriz Curricular de Referência para os Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio do sistema Escola Técnica Aberta do Brasil,

e-Tec Brasil, buscando aporte numa abordagem por competências. Estes pesquisadores/professores afirmam que na escola o sujeito não executa propriamente a competência profissional, ele constrói uma forma de viver e pode apreender um conjunto de valores, conteúdos e estratégias para se tornar competente diante dos desafios de uma determinada situação existencial, ou de uma determinada área de atuação no mundo do trabalho. Isso envolve questões cognitivas, valorativas, afetivas, operacionais, que podem ser alimentadas nas situações de aprendizagens com perspectivas de serem mobilizadas. Desse modo, desenvolve-se também o ser social, a maneira como o sujeito percebe a realidade e se relaciona com as outras pessoas. Consoante a este raciocínio, o sujeito aprende a fazer melhores escolhas sobre as suas ações e a ter maior domínio crítico sobre a realidade.

Foram descritas as competências elencadas pela Matriz Curricular decorrentes do perfil profissional estabelecido no projeto pedagógico de cada curso profissional. No trabalho dos pesquisadores/professores, as competências foram didaticamente definidas em três dimensões: atitudinal, cognitiva e procedimental-operacionais ou habilidades. Segue a descrição das mesmas:

Competência atitudinal (comportamental)

Esta competência, segundo Catapan, Kassick e Otero (2011, p. 10):

É do âmbito do ser. Diz respeito à atitude do sujeito diante da realidade vivenciada. Esta competência implica valores e atitudes, verificáveis pela sua aceitação e internalização no momento das escolhas realizadas. A elaboração destas competências comportamentais deve responder às seguintes questões: o encaminhamento é ético? Leva em conta o impacto socioeconômico-ambiental que o resultado da ação poderá causar? As atitudes do profissional revelam solidariedade, valorização, cooperação, comprometimento com um processo de sustentabilidade? Por quais soluções opta para a resolução de um determinado problema? Estas competências nem sempre se expressam em um rol de conteúdos, mas no modo como são conduzidos os processos de ensino-aprendizagem oferecidos ao estudante. Lê-se transversalmente em uma Matriz Curricular.

Nesta competência, procura-se compreender a importância dos comportamentos e estes são verificáveis nas escolhas do sujeito; busca-se identificar quem é este sujeito, como se apresenta o seu “ser” pelas suas escolhas e atitudes que expressa. Os comportamentos ainda antes de serem executados são pautados em valores, princípios. Esta competência também tem relação com o trabalho, com a sua atuação, se o seu trabalho é significativo ou não para o aluno/trabalhador.

Antes mesmo de agir, o sujeito analisa os resultados desta ação, ou qual atitude

tomar para melhores resultados, ou resultados mais eficientes, que não venham a afetar outras pessoas, que seja uma atitude ética. Compreende-se que a competência atitudinal precisa ser articulada com a cooperação, pois as atividades do trabalho demandam menos esforços e tempo quando os sujeitos trabalham em cooperação.

Competência cognitiva

Esta competência, de acordo com Catapan, Kassick e Otero (2011, p. 10):

É do âmbito do saber, do pensar. Trata da capacidade do sujeito interpretar, rearticular, reelaborar, associar, relacionar e/ou aplicar conhecimentos específicos, seja um determinado conhecimento técnico e/ou cultural, a uma dada realidade, no sentido de equacioná-la satisfatoriamente. Esta competência cognitiva deve responder às seguintes questões: que conhecimentos fundamentais deve o trabalhador/cidadão dominar? Que princípios e/ou conceitos deve possuir para que seja possível exercer a profissão de forma eficaz e eficiente? Que condições o sujeito precisa ter para operar com estes conhecimentos?

A competência cognitiva tem relação com a predição, como o indivíduo pensa e como interpreta a realidade, pois sempre vai abstrair seu comportamento, pensar nos resultados que o seu comportamento trará como consequência. O conhecimento é fundamental; para cada área profissional há determinados conhecimentos fundamentais, e a competência do pensar propicia ao sujeito mediar suas relações com o mundo.

Competências procedimental-operacionais (habilidades)

Catapan, Kassick e Otero (2011, p. 10, grifo dos autores) explicam estas competências da seguinte forma:

Nas referências curriculares do ensino profissional, estas competências são entendidas aqui como habilidades. São as competências do âmbito do ‘fazer’. É a capacidade de o sujeito interagir com o seu objeto profissional e em seu contexto. Diz respeito à habilidade, à destreza e ao método, ao manuseio dos instrumentos necessários a um determinado fazer. Implica também aplicação de regras, técnicas, métodos, destreza, habilidade, estratégia, que são verificáveis nas atividades práticas, na ação objetivada.

A questão do método também é fundamental, a questão do “como fazer”. Com quais ferramentas, por quais maneiras. Cada área profissional demanda habilidades específicas, mesmo na atividade cotidiana da vida de relações, o sujeito precisa

pensar o seu fazer no intuito de organizar a sua vida profissional e o seu exercício da vida cidadã.

As competências estão assim apresentadas (separadas) meramente por uma questão didática (CATAPAN; KASSICK; OTERO, 2011), pois na dimensão da objetividade humana, na prática social, o princípio da ação as objetiva em um mesmo ato, ou seja, em um movimento implicativo dinâmico e singular. Portanto, as competências não se separam, ou não ocorrem em separado, existe uma totalidade formada pelas articulações dessas competências.

Assim sendo, nas palavras de Catapan, Kassick e Otero (2011, p. 10):

O saber-fazer implica e decorre, portanto, do saber o que, do saber por que, de um saber para que e do saber ser. Em uma revisão sistêmica rápida, encontram-se diversas concepções de competência, cada uma com um enfoque diferenciado, umas mais cientificamente fundadas, outras mais ideologicamente defendidas, mas o que reúne a maioria dos autores é um esforço comum em ressaltar que competência é um modo de ação humana para o qual convergem as dimensões de valores, conhecimento e atitudes mobilizadas em resolver um determinado problema, em desempenhar uma ação eficaz, eficiente e relevante.

Nesta perspectiva, o sujeito que se forma para uma profissão e para a cidadania precisa passar por um processo educativo que o forme para ser (saber-ser), para saber o que fazer, para saber por que está fazendo aquela atividade e por que está a executá-la. Esse movimento dá sentido, significado, ao trabalho.

Pode-se, então, organizar o ensino profissional para a promoção de situações de aprendizagem para o desenvolvimento de competências, alicerçadas na compreensão das inter-relações entre os saberes (conhecimentos, habilidades e atitudes), formando uma totalidade, uma unidade, e quem se apropria destas inter-relações é o próprio sujeito do conhecimento.

Quando Anastasiou e Alves referem-se ao aprender a apreender, estão enfatizando que aprender tem relação com receber a informação pronta e de forma passiva, e apreender necessita da atividade do aluno para apropriar-se do conhecimento. A apropriação ativa do conhecimento demanda uma relação de parceria entre professor e aluno, de forma a pensarem juntos estratégias efetivas para desenvolver o objeto de estudo, pois “o *assistir* ou *dar* aulas precisa ser substituído pela ação conjunta do *fazer aulas*” (ANASTASIOU; ALVES, 2006, p. 14, grifos das autoras).

Anastasiou criou e desenvolveu o conceito de ensinagem, que significa que ocorreu a aprendizagem no aluno pela ação de ensino do professor, em outras palavras o

aluno conseguiu reelaborar os conteúdos, tomando posse, sendo sujeito do seu saber, saboreando (ANASTASIOU; ALVES, 2006).

Perrenoud (2000) alerta para que o professor trabalhe em equipe com outros professores e profissionais de outras áreas e que faça constantemente reflexões sobre a sua prática, buscando aplicar uma pedagogia diferenciada e ativa, afastando-se da pedagogia frontal que limita o aluno em seu aprendizado e solapa as relações de reciprocidade.

As orientações de Perrenoud (2000) convergem com o conceito de ensinagem, proposto por Anastasiou (1998) em sua tese de Doutorado, quando a professora conceitua a ensinagem enquanto um processo de ensino que permitiu a aprendizagem, ocorrendo uma relação de parceria entre professor e alunos para a apreensão do conhecimento. E isso reflete a diferenciação entre o aprender e o apreender, fazendo com que se perceba o princípio da atividade (PIAGET, 2013) do sujeito pela e para a construção do conhecimento. Em outras palavras, pode-se perceber que é somente pelo interesse e pela atitude que o aluno apreende a realidade à sua volta, ou seja, efetivamente saboreia, conhece a realidade.

Certamente que conhecer, pesquisar, vivenciar, demanda colocar a cabeça para pensar, não aceitar o definitivo, o material pronto, a apenas repetir uma informação recebida em caráter absoluto, com *status* de verdade, que a verdade de cada um seja construída a partir de sua experiência com o mundo.

Cada competência mobiliza conhecimentos teóricos e metodológicos para a resolução dos mais diversos problemas da ordem do ensino-aprendizagem e mesmo para qualquer necessidade cotidiana da vida em sociedade, da vida de relações. Trata-se de compreender o conceito de competência na sua integralidade, qual seja, a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar qualquer situação.

A partir de Perrenoud (2000) e mais recentemente, com professores/pesquisadores em nosso contexto brasileiro (CATAPAN; KASSICK; OTERO, 2011), podemos concluir que uma educação profissional, com base no desenvolvimento de competências, pode formar para o trabalho, como também formar para cidadania, ou seja, uma educação que fomente a reforma aos moldes postos pelo capital, no sentido de tencionar a realidade estabelecida, e que aponte para a construção de uma sociedade capitalista menos desigual. Seguimos agora com as nossas considerações finais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do século XX, verificou-se um impasse entre a educação que procurava oferecer uma formação geral ao aluno e outra que visava apenas à preparação para o mercado de trabalho. Ao preparar o trabalhador para atender ao mercado, a escola acabou servindo aos interesses das classes dominantes que, aliadas aos governantes, procuraram desenvolver uma educação que pudesse atender aos interesses do capital. As classes dominantes brasileiras exerciam grande influência interna, como também os interesses externos influenciaram, de forma direta, a educação e a formação da mão de obra. Portanto, percebeu-se que o Brasil fazia parte da periferia capitalista, e viabilizava a acumulação de capital pelos países desenvolvidos através da exploração da mão de obra brasileira.

O grande processo de industrialização brasileira pela substituição de importações, que se iniciou após 1930, fez aflorar o choque de interesses divergentes entre os que pretendiam manter seus benefícios com a economia agrária e exportadora e outros que desejavam modernizar o país e diminuir a dependência e a exploração que perpetuava desde a época do Brasil Colônia. No campo da educação ficou evidente o conflito de interesses entre os liberais escolanovistas, que pretendiam desenvolver uma educação apoiada na Pedagogia Nova, e a Igreja Católica, defensora de uma pedagogia tradicional e conservadora dos “bons costumes”. Apesar das muitas discussões com relação ao tipo de educação que o Brasil deveria ter, os brasileiros tinham ciência de que o país passava por uma situação nova e que a preparação da mão de obra, do operariado que iria atender às necessidades do setor industrial, era fundamental.

Preparar a mão de obra significava formatá-la ao modelo de produção fordista, que operou no mundo até aproximadamente a primeira metade do século XX. Esse modelo apoiava-se na produção em série e escala, exigindo dos trabalhadores um desempenho fragmentado sustentado na repetição de procedimentos que demandava apenas ao saber fazer. Perante esse contexto, a classe industrial passou a demandar do poder governamental a criação de políticas públicas voltadas à educação profissional através de cursos de formação profissional, visto que as escolas tradicionais não estavam dando conta dessa tarefa. A partir desta realidade que as instituições SENAI e SENAC foram criadas na década de 1940, oficializando uma política de educação profissionalizante destinada aos filhos das classes menos favorecidas, aumentando a discriminação social por meio da educação.

Pôde-se constatar que durante a primeira metade do século XX, o Brasil procurava desenvolver-se industrialmente ancorado em seu capital nacional, entretanto

buscou em outros países um modelo de educação que pudesse dar sustentação a esse desenvolvimento. A segunda metade do século XX foi um momento que trouxe ao Brasil grande influência do capital internacional que foi atraído por políticas governamentais que pretendiam corrigir o atraso industrial brasileiro, favorecendo a entrada das multinacionais. Esta política foi implementada por JK para alavancar o desenvolvimento industrial brasileiro incentivando a entrada de empresas multinacionais, objetivando corrigir o atraso gerado pelo modelo de substituição de importações. Essas indústrias, que procuravam reduzir seus custos de produção para obterem maiores lucros, operavam pelo modo de produção fordista, enquanto em outros países, como no Japão, o modelo toyotista ampliava-se já a partir da Segunda Guerra Mundial. Novamente a educação foi tratada como um importante pilar para o desenvolvimento industrial, sendo que o incentivo ao ensino técnico-profissionalizante tornou-se frequente nos discursos de JK. Porém, diante do baixo número de alunos que conseguiam completar o ensino médio, as metas para a formação da mão de obra não foram alcançadas, pois para ingressar no ensino profissionalizante era necessária a conclusão do ensino médio.

O ano de 1960 começou com certa instabilidade no campo político, marcado pelo combate às ideias socialistas que ganhavam força na América Latina, particularmente no Brasil. Esse combate acabou resultando no golpe militar que retirou João Goulart do comando da presidência do país, dando início a um período de censura e repressão sobre a população contrária ao governo marcial. A partir disso, ocorreu uma maior aproximação do governo brasileiro com os Estados Unidos, dando ainda mais força e presença das multinacionais no Brasil e, com elas, a consolidação do modelo fordista de produção industrial. Tal modelo empregado no Brasil, ao contrário do que ocorreu nos Estados Unidos, não gerou o crescimento e fortalecimento do mercado consumidor, pois a falta de liberdade durante o regime militar impediu a elevação da renda, gerando um modelo de desenvolvimento excludente às classes trabalhadoras e concentrador às classes dominantes.

Na educação, o tecnicismo pedagógico foi estimulado através dos acordos MEC/USAID, permitindo a vinda de técnicos norte-americanos, acarretando um maior enfraquecimento do aspecto da formação humana, ao passo que houve um incentivo à educação profissionalizante. O incentivo a esse tipo de educação foi influenciado pela teoria do capital humano, que atrelava desenvolvimento econômico à qualificação da mão de obra. Isso acabou gerando protestos por parte dos educadores, que consideravam essa aproximação uma submissão aos interesses dos Estados Unidos, já que sua intenção não era a de elevar a renda do trabalhador através da qualificação, mas sim otimizar o resultado do trabalhador e

dele retirar maiores lucros. A partir disso, o incentivo à educação profissionalizante, destinada às classes menos abastadas, não gerou a ampliação da renda do trabalhador em virtude dos baixos salários e os escassos recursos aplicados nos cursos profissionalizantes que os impossibilitavam de acompanhar os avanços tecnológicos. Assim, enquanto a grande número de alunos era reservado um ensino técnico que não acompanhava o desenvolvimento tecnológico, para uma minoria procurava-se oferecer uma educação propedêutica que orientava ao ensino superior.

No início da década de 1980 percebia-se o esgotamento do milagre econômico brasileiro e, com ele, o enfraquecimento dos governos militares e o surgimento de uma nova fase marcada pela luta em favor da redemocratização do Brasil. Já no cenário produtivo, as transformações também estavam aflorando através da substituição do modelo fordista pelo modelo toyotista. Esse modelo chegou de forma tardia ao Brasil e passou a exigir da classe trabalhadora uma formação que levasse a uma qualificação polivalente e não apenas à especialização em uma determinada área do conhecimento. Com todas essas transformações, a política neoliberal internacional aderida pelo Brasil a partir da década de 1990 passou a influenciar as ações governamentais com o intuito de permitir uma maior abertura econômica e a inserção do país no comércio internacional. O Estado brasileiro tornou-se alvo de críticas pelos agentes econômicos nacionais e internacionais por não conseguir dar conta da preparação da mão de obra para enfrentar os desafios de um mercado em constante transformação e extremamente competitivo.

Em face dessa nova necessidade, alguns métodos que haviam funcionado no meio empresarial passaram a ser empregados na educação como forma de torná-la mais eficiente. O emprego destes métodos visava a reproduzir trabalhadores com a qualidade e a eficiência exigidas pela sociedade atual. Por conseguinte, a preocupação era com os resultados, que vão além de um simples valor quantitativo, pela correção dos problemas durante o processo e não apenas no seu término, sendo esta preocupação um fundamento empregado continuamente no processo produtivo e que passou a ser defendida pela corrente pedagógica conhecida como Qualidade Total.

Destarte, reduzir a educação a uma visão meramente reproducionista apaga o seu principal objetivo, que é propiciar situações de aprendizagem que levem os alunos a tornarem-se sujeitos ativos em suas profissões e na sociedade, agindo de forma responsável e crítica. Entretanto, a escola não deve ignorar que a sociedade e a economia estão em constante transformação, e, nesse sentido, a sua importância na formação dos alunos para a sociedade, para o mundo do trabalho. A educação profissional não deve apenas procurar atender às

necessidades do mercado, mas sim formar para o mundo do trabalho, para o exercício da cidadania e das profissões. A educação profissional deve também preparar os alunos para enfrentar as constantes transformações impostas pelos avanços tecnológicos que tornam certos conhecimentos obsoletos em um curto espaço de tempo. É justamente nesse impasse marcado pela preparação para o “mercado” de trabalho ou para o “mundo” do trabalho que a escola vive seu dilema.

Objetivando atender a essa dupla necessidade, aposta-se nos princípios da pedagogia das competências como uma possibilidade de organização do processo educativo, a fim de implantar uma educação profissional ampla, que permita formar pessoas capazes de se inserirem produtivamente no mercado de trabalho, porém de forma crítica, solidária e comprometida eticamente com o meio ambiente e com a cidadania. Embora alguns autores, dentre eles Saviani, considerem que a pedagogia das competências busca apenas preparar o trabalhador para se adaptar ao mercado e à sociedade, não se pode desconsiderar que trabalhar as competências em sala de aula vai muito além desse caráter reprodutivista, pois envolve, além da dimensão do saber-fazer, típica do tecnicismo da década de 1970, também as dimensões do saber-pensar e do saber-ser (CATAPAN; KASSICK; OTERO, 2011).

Percebeu-se, assim, que desenvolver as competências é muito mais do que o simples repasse de informações ou o mero desenvolvimento de determinado campo intelectual.

Entendeu-se que os resultados ao problema de pesquisa inicial foram alcançados, verificando a viabilidade desta teoria de educação enquanto possibilidade pedagógica, como também foi possível constatar, além do limite para a sua implantação, por demandar obviamente uma coesão de interesses e objetivos comuns entre professores, alunos e instituição escolar, a sua maior limitação, que é a de superar a organização sócio-produtiva capitalista, no sentido de sua revolução. Contudo, mesmo que a pedagogia das competências seja incapaz, como qualquer outra, de revolucionar as bases desta organização, ela constitui-se em um dos fatores para minimizar seus efeitos e, conseqüentemente, possibilitar uma sociedade menos desigual.

Portanto, a pedagogia das competências tem possibilidades de promover uma formação humana e profissional ampla, pois proporciona a obtenção de conhecimentos, habilidades e atitudes nos alunos da educação profissional que possibilitam desenvolver a liberdade, a autonomia e outras capacidades mais amplas que darão suporte para que estes possam agir de forma competente perante os problemas que a sociedade impõe. Nessa concepção, a hipótese geral foi confirmada neste trabalho acadêmico, pois conseguiu-se

empreender teoricamente que esta teoria de educação pode constituir-se um contributo importante à formação para o trabalho como também à formação para a cidadania. Explorar os conhecimentos de todas as ciências e trabalhar através de projetos, partindo de situações-problema do cotidiano da prática social e que afetem diretamente a sociedade, dá ao conhecimento um sentido concreto e útil, permitindo que o aluno possa encontrar o prazer do saber e da descoberta, levando-o a aprender a apreender e a reinventar o saber.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. Teoria da semiformação. In: PUCCI, B., ZUIN, A. S., LASTÓRIA, L. A.C.N. (Org.). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. p. 7-40.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ANASTASIOU, L. G. C. **Metodologia do ensino superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1998.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 6. ed. Joinville: Univille, 2006.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 344 p.
- BOLETIM UNIFREIRE. **Prisão e anistia de Paulo Freire**: documentos reveladores. Disponível em: <<http://boletim.unifreire.org/edicao02/2013/09/05/prisao-e-anistia-de-paulo-freire-documentos-reveladores/>>. Acesso em: 1º mar. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 10. ed. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2014a. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb_10ed.pdf?sequence=1>. Acesso em: 28 jan. 2015.
- _____. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014b**. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/public/arquivos/legislacoes/Lei-13005-2014-06-25.pdf>>. Acesso em: 1º maio 2015.
- _____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>. Acesso em: 1º maio 2015.
- _____. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), **Lei nº 12.513 de 26 de outubro de 2011**. Disponível em: <<http://www.bvseps.icict.fiocruz.br/lildbi/docsonline/get.php?id=2601>>. Acesso em: 1º maio 2015.
- CATAPAN, A. H.; KASSICK, C. N.; OTERO, W. R. I. (Org.). **Currículo referência para o sistema e-Tec Brasil**: uma construção coletiva: versão final. Florianópolis: PCEADIS/CNPq, 2011. 510 p.: il., graf., tabs. Disponível em: <<http://www.etec.ufsc.br/file.php/1/cr/apresentacao.html>> Acesso em: 30 jun. 2013.

CHAUÍ, M. Cultura e democracia. **Crítica y emancipación**: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, ano 1, n. 1, p. 53-76, jun. 2008. Buenos Aires: CLACSO, 2008. ISSN 1999-8104. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>>. Acesso em: 1º mar. 2015.

_____. **O que é ideologia**. 1980. Disponível em: <<http://www.nhu.ufms.br/Bioetica/Textos/Livros/O%20QUE%20%C3%89%20IDEOLOGIA%20-Marilena%20Chaui.pdf>>. Acesso em: 1º mar. 2015.

CORRÊA, G. C. O que é a escola? In: PEY, M. O. (Org.). **Esboço para uma história da escola no Brasil**: algumas reflexões libertárias. Rio de Janeiro, Achiamé, 2000. p. 51-84.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: <<http://ftp.infoeuropa.eurocid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>> Acesso em: 1º mar. 2015.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1. ed., 1ª reimpressão. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

EDUCAÇÃO. In: DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/DLPO/educa%C3%A7%C3%A3o>> Acesso em: 1º mar. 2015.

FORRESTER, V. **O horror econômico**. São Paulo: Ed. UNESP, 1997. 154 p.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trab. educ. saúde** [online]. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, mar. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 mar. 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

KASSICK, C. Raízes da organização escolar (heterogestionária). In: PEY, M. O. (Org.). **Esboço para uma história da escola no Brasil**: algumas reflexões libertárias. Rio de Janeiro, Achiamé, 2000. p. 85-121.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, Autores Associados, 2005. Disponível em: <http://ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/exclusao_includente.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2015.

- MACHADO, L. R. S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991. 271 p. (Coleção educação contemporânea)
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. [Reimpr.]. São Paulo: EPU, 2013. 121 p.
- PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**: convite à viagem. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 90 p.
- PEY, M. O. (Org.). **Esboço para uma história da escola no Brasil**: algumas reflexões libertárias. Rio de Janeiro, Achiamé, 2000.
- PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**: a resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- PINTO, G. A. Relendo o americanismo e fordismo em Gramsci. In: 4º COLÓQUIO MARX E ENGELS – Cemarx/Unicamp, 2005. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.unicamp.br/cemarx/ANAIIS%20IV%20COLOQUIO/comunica%E7%F5es/GT1/gt1m4c5.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2015.
- RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contrahegemônica?: relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trab. educ. saúde [online]**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 93-114, mar. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 set. 2013.
- RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 15. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. (Coleção memória da educação).
- RODRIGUES, N. **Lições do príncipe e outras lições**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.
- ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. 1ª reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação).
- _____. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2000.
- SILVA, J. S. S. **Aspectos do superendividamento do consumidor de baixa renda**. 2012. Disponível em: <http://www.emerj.tjrj.jus.br/paginas/rcursodeespecializacao_latosensu/direito_do_consumid>

or_e_responsabilidade_civil/edicoes/n1novembro2012/pdf/JacquelineDeSouzaSantosSilva.pdf
>. Acesso em: 1º jun. 2015.